

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas

Viktorija Pučėtaitė

Edukologijos magistro studijų programa

Magistro darbas

Mokytojų įgalinimas strateginio valdymo procesuose

Darbo vadovė:

Prof. dr. Renata Bilbokaitė

Vilnius

2024

Santrauka

Mokytojų įgalinimo skatinimas – viena iš efektyviausių strategijų mokyklos valdymo procese. Įgalinimo proceso metu siekiama, kad mokytojas tapatintų save su mokykla, jos vertybėmis ir strateginiais tikslais, susiedamas juos su asmeniniais poreikiais ir troškimais. Įgalinančios mokyklos kūrimas yra vienas svarbiausių strateginio mokyklos valdymo uždavinių. Tai ilgalaikis ir į ateitį orientuotas požiūris, įgalinantis mokyklos bendruomenę kryptingai veikti link norimos ateities, atliepantis ne tik pačios mokyklos bendruomenės poreikius, bet ir socialinės aplinkos lūkesčius.

Darbo tikslas - išanalizuoti mokytojų įgalinimo aspektus strateginio valdymo procesuose.

Tyrimo imtis. Kokybiniam tyrimui pasirinkta 12 mokyklos darbuotojų. Pusiaus struktūruoto interviu dalyviai, atliekant tyrimą, buvo pasirinkti naudojant netikimybinį atrankos metodą, taikant tikslią kriterinę atranką.

Tyrimo metu atskleista:

Pedagogų įgalinimui aktualios yra jų pačių vertybės ir požiūris į švietimą bei ugdymo procesą – kuo labiau bendrų tikslų siekiama, bendrų veiklų atliekama, bendruomeniškai veikiama pagal galimybes, tuo pedagogų įgalinimas gali būti veiksmingesnis dalyvaujant strateginio valdymo procesuose. Pedagogų įgalinimui reikšmingi jų pačių lūkesčiai strateginio valdymo procese patirti emocinį saugumą, bendruomeniškumą, regėti vaikų ir organizacijos ūgtį. Pedagogų įgalinimą strateginio valdymo procesuose apriboja kylantys iššūkiai: bendruomeniškumo stoka, nuomonių įvairovė, skirtingų patirčių dominavimas, laiko ir kompetencijų bei resursų stoka. Veiksniai, kurie padėtų sustiprinti pedagogų įgalinimą strateginio valdymo procese yra realių tikslų kėlimas, bendradarbiavimo kultūros formavimas ir prasmės veikloje įžvelgimas.

Summary

Promoting teacher empowerment is one of the most effective strategies in school management. During the empowerment process, the aim is for the teacher to identify himself with the school, its values and strategic goals, connecting them with personal needs and desires. Creating an enabling school is one of the most important tasks of strategic school management. It is a long-term and future-oriented approach that enables the school community to act purposefully towards the desired future, meeting not only the needs of the school community itself, but also the expectations of the social environment.

Purpose: To analyse the aspects of teacher empowerment in strategic management processes.

The survey sample. Selected for qualitative research 12 school employees. The participants of the semi-structured interview were selected using a non-probability sampling method for the purpose of the study.

The research revealed:

For the empowerment of pedagogues, their own values and attitude towards education and the educational process are relevant - the more common goals are pursued, joint activities are carried out, community action is possible, the more effective the empowerment of pedagogues can be by participating in strategic management processes. For the empowerment of pedagogues, their own expectations to experience emotional safety, community, and to see the growth of children and the organization are significant in the process of strategic management. Empowerment of educators in strategic management processes is limited by emerging challenges: lack of community spirit, diversity of opinions, dominance of different experiences, lack of time and competencies and resources. Factors that would help to strengthen the empowerment of educators in the process of strategic management are setting realistic goals, forming a culture of cooperation and seeing meaning in activities.

Sąvokos

1. *Igalinimas* – įgalinimas yra pozicija, pristatanti galią kaip žmonėms būdingą produktyvią, transformacinę veikimo jėgą (angl. transformative capacity). Tai humanistinis galios aiškinimas: galia kaip gebėjimas pasiekti rezultatus, galia veikti. (Ruškus, Mažeikienė, Naujanienė ir k.t. 2012)

2. *Strateginis valdymas* – nuolatinis, dinamiškas ir nuoseklus procesas, kuriuo remdamasi institucija laiku prisitaiko prie išorinės aplinkos pokyčių ir veiksmingiau panaudoja savo išteklius.

3. *Strateginis planavimas* - strateginis planavimas apima organizacijos misijos apibrėžimą ir strategijų bei planų kūrimą, kaip suderinti išteklius su aplinkos galimybėmis ir grėsmėmis taip, kad jos misija būtų pasiekta veiksmingiausiu būdu. P. OBrien (1991)

4. *SSGG (SWOT) analizė* – analizė, sujungianti išorinės aplinkos ir išteklių analizės rezultatus, suskirstanti organizacijos strategiją lemiančius veiksnius į keturias grupes: stiprybės, silpnybės, galimybės ir grėsmės.

Turinys

| | |
|--|----|
| Įvadas..... | 8 |
| Teorinis mokytojų įgalinimo strateginio valdymo procesuose pagrindimas | 10 |
| Įgalinimo samprata ir lygmenys | 10 |
| Mokyklos, kaip įgalinančios organizacijos bruožai | 14 |
| Strateginis valdymas ir planavimas mokyklos veiklos perspektyvoje | 16 |
| Mokyklos strateginio planavimo misija, vizija ir vertybės | 20 |
| Strateginio planavimo iššūkiai ir jų valdymas | 23 |
| Mokytojų įgalinimas strateginio valdymo procesuose tyrimo metodologija | 27 |
| Tyrimo dizainas | 27 |
| Mokyklos bendruomenės narių įgalinimas dalyvauti strateginio plano kūrime..... | 30 |
| Mokyklos strateginio plano atitiktis asmeninėms mokytojo vertybėms | 39 |
| Mokyklos strateginio kūrimo prielaidos: mokytojų patirtis ir įžvalgos | 44 |
| Teorinės išvados | 52 |
| Empirinės išvados..... | 53 |
| Šaltiniai..... | 54 |
| Priedas A | 61 |

Lentelių sąrašas

| | |
|---|----|
| Lentelė Nr. 1 Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika..... | 29 |
| Lentelė Nr. 2 Pedagogų dalyvavimo/ nedalyvavimo priežastis strateginio plano kūrime..... | 31 |
| Lentelė Nr. 3 Strateginio plano darbo grupės nariai..... | 32 |
| Lentelė Nr. 4 Kompetencijų sąrašas | 35 |
| Lentelė Nr. 5 Pedagogų įtaka strategijos kūrimui mokykloje | 36 |
| Lentelė Nr. 6 Lūkesčiai ir vertybinės nuostatos | 39 |
| Lentelė Nr. 7 Mokyklos galimybės ir pedagogo požiūris į ugdymą..... | 41 |
| Lentelė Nr. 8 Įsitraukimo į strateginio plano rengimą lūkesčiai..... | 44 |
| Lentelė Nr. 9 Iššūkiai rengiant strateginį planą ir kliūtys įgyvendinant strateginio valdymo principus mokykloje | 46 |
| Lentelė Nr. 10 Strateginiu planu sprendžiamos esamos problemos ir/ar diegiamos inovacijos..... | 50 |

Paveikslų sąrašas

Paveikslas Nr. 1 Įgalinimo etapai11

Paveikslas Nr. 2 Tyrimo įgyvendinimo planas 27

Įvadas

Mokytojų įgalinimas mokyklos strateginio valdymo procesuose yra viena aktualiausių temų šiandienos ugdymo organizavimo kontekste. Šiandienos mokyklai išgyvenant didelius socialinius, ekonominius, politinius ir kt. iššūkius, mokykloms tampa gyvybiškai svarbus pedagogų savarankiškumo, sprendimų priėmimo autonomiškumo, atsakomybės prisiėmimo ir kt. kompetencijos, kurios iš esmės užtikrina mokyklos tikslų pasiekiamumą, t.y. mokyklos veiklos efektyvumą.

Mokytojų įgalinimo skatinimas – viena iš efektyviausių strategijų mokyklos valdymo procese, kurios taikymas siejamas su mokyklos kultūros transformacija, kuomet stiprinami/inicijuojami mokytojų elgsenos pokyčiai ir stiprinamas jų individualaus potencialo realizavimas įvairiose mokyklos veiklos srityse. Pasak Carl (2009), mokytojo įgalinimas – tai jo asmeninį augimą ir profesinį tobulėjimą skatinantis procesas, kurio dėka sudaromos palankios darbo sąlygos optimizuoti ne tik įvairias mokymo(si) situacijas, bet ir realizuoti pedagogo potencialą. Įgalinimo teorijoje remiamasi nuostata, kad mokytojas – tai autonomija pasižymintis profesionalas, kuris siekia geriausių veiklos rezultatų, kai turi palaikančią aplinką, jaučią vidinę motyvaciją ir pasitenkinimą (Lee ir Nie, 2014).

Įgalinimo proceso metu siekiama, kad mokytojas tapatintų save su mokykla, jos vertybėmis ir strateginiais tikslais, susiedamas juos su asmeniniais poreikiais ir troškimais. Mokykloje kuriama įgalinanti aplinka, kiekvienam mokytojui kuriamos galimybės realizuoti save, kryptingai keičiant savo elgseną per organizacijos kultūrą.

Įgalinančios mokyklos kūrimas yra vienas svarbiausių strateginio mokyklos valdymo uždavinių. Tai ilgalaikis ir į ateitį orientuotas požiūris, įgalinantis mokyklos bendruomenę kryptingai veikti link norimos ateities, atliepiantis ne tik pačios mokyklos bendruomenės poreikius, bet ir socialinės aplinkos lūkesčius

Atlikti tyrimai rodo, kad tokie įgalinimo aspektai, kaip pedagogų įtraukimas į sprendimų priėmimą, jų statusas mokykloje, teigiamai veikia pasitenkinimą darbu ir efektyvumą (Muhammad ir Chaudhary, 2020). Tuo tarpu darbo prasmingumas, autonomija bei galėjimas daryti įtaką organizacijoje, teigiamai veikia pedagogų pasitikėjimą vadovu ir jų įsipareigojimą organizacijai (Kiral, 2020). Analizuojant mokyklų valdymo strategijas, nustatyta, kad yra pagrindiniai šios srities rūpesčiai - diagnostika ir valdymas. (žr. Ansoff, 1980; Dutton, 1986; Dutton ir Ottensmeyer, 1987) Cit.. (Miller, K. D., Lin, S.-J., 2021, p. 600). Mokslinių tyrimų rezultatai atskleidė, kad daugumoje valstybinių mokyklų, švietimo suinteresuotosios šalys buvo vidutiniškai įtrauktos į strateginių planų rengimą. Mokyklų vadovai rengė strateginius planus neįtraukdami kitų suinteresuotų šalių, kai kurie darbuotojai ir mokiniai nežinojo, ar jų mokyklos turi rašytinių strateginių planų. (Simon Kaswahili Nyanda 1 Dr. Catherine Muteti 2 Dr. Timothy Mandila, 2023).

Temos aktualumas. Pastarojo meto atlikti tyrimai yra daugiausiai susiję su įgalinimo procesais (Muhammad ir Chaudhary, 2020, Tvarijonavičius ir Bagdžiūnaitė, 2014) ir strateginiais valdymo veiksniais (Bryson (2004), Hansen (2011), Okendo (2018), Kamemba (2019), Mikongo (2020)), įtakos organizacijos rezultatams aspektais (Shvardak, M., 2021, Mathew, R. , Bonilla-Martin, E., Santana, D., Gonzalez, E., 2020). Pastebima, kad iki šiol stokojama išsamių strateginio valdymo mokslinių tyrimų, (Boyd, K. B., Bergh, D. D., Ireland, R. D., Ketchen, D. J. Jr., 2013, p. 10), analizuojančių skirtingas pedagogų įgalinimo perspektyvas mokyklų strateginio valdymo procesuose.

Darbo objektas – mokytojų įgalinimas strateginio valdymo procesuose.

Darbo tikslas - išanalizuoti mokytojų įgalinimo aspektus strateginio valdymo procesuose.

Tikslui pasiekti, keliami šie **uždaviniai**:

1. Išanalizuoti teorinius švietimo institucijų strateginio valdymo aspektus.
2. Atskleisti teorinius mokytojų įgalinimo aspektus strateginio valdymo procese.
3. Išanalizuoti įgalinimo aspektą mokyklos strateginio valdymo procese, pedagogų patirties aspektu.
4. Atskleisti pedagogų įsitraukimą į mokyklos strategijos kūrimo procesą.

Tyrimo metodai:

1. *Mokslinės literatūros analizė* – literatūros atranka ir mokslinių šaltinių turinio analizė, susijusi su pedagogų įgalinimu mokyklos strateginio valdymo procese, visapusiškos analizės atlikimu.
2. *Sisteminės analizės metodas* - naudotas skatinant į tyrimo problemą pažvelgti platesnėje plotmėje, sistemiškai.
3. *Lyginamasis metodas* - naudotas lyginant skirtingų mokslininkų nuomones, susijusius su tiriamuoju objektu bei su gautais tyrimo rezultatais.
4. *Kokybinis tyrimo duomenų rinkimo metodas* – pusiau struktūruotas interviu – tai duomenų rinkimo metodas, apimantis tyrimo dalyvių nuomonę tiriamuoju klausimu.
5. *Kokybinės turinio analizės strategija* – tai gautų rezultatų turinio analizė, išskiriant kategorijas ir subkategorijas ir apibendrinamoji darbo analizė.

Darbo struktūra susideda iš dviejų pagrindinių dalių – teorinės ir tiriamosios empirinės. Teorinę dalį sudaro du skyriai, kuriuose analizuojama: įgalinimo samprata ir lygmenys, ir strateginis valdymas ir planavimas mokyklos veiklos perspektyvoje.

Empirinėje dalyje atliktas, pedagogų lūkesčių strateginio plano įgyvendinimo ir strateginio plano subtilybių tyrimas, pateikta tyrimo metodologija bei tyrimo rezultatai ir jų apibendrinimas.

Teorinis mokytojų įgalinimo strateginio valdymo procesuose pagrindimas

Įgalinimo samprata ir lygmenys

Šiame skyriuje bus pateikiama įgalinimo samprata ir esminės charakteristikos.

Per pastaruosius dešimtmečius, organizacijoms ieškant efektyvesnių veikimo strategijų, sąvoka „įgalinimas“ vis labiau įsitvirtino ir tapo plačiai naudojama daugelyje sričių. Įgalinimo klausimas susijęs su tuo, kaip aiškinama galia, – ji laikoma pagrindiniu visuomenę konstruojančiu ir struktūruojančiu elementu. Ruškus, Mažeikienė, Naujanienė ir k.t. (2012) teigia, kad įgalinimas yra pozicija, pristatanti galią kaip žmonėms būdingą produktyvią, transformacinę veikimo jėgą (angl. transformative capacity). Tai humanistinis galios aiškinimas: galia kaip gebėjimas pasiekti rezultatus, galia veikti. Šia teorine paradigma bus vadovaujama magistro baigiamajame darbe.

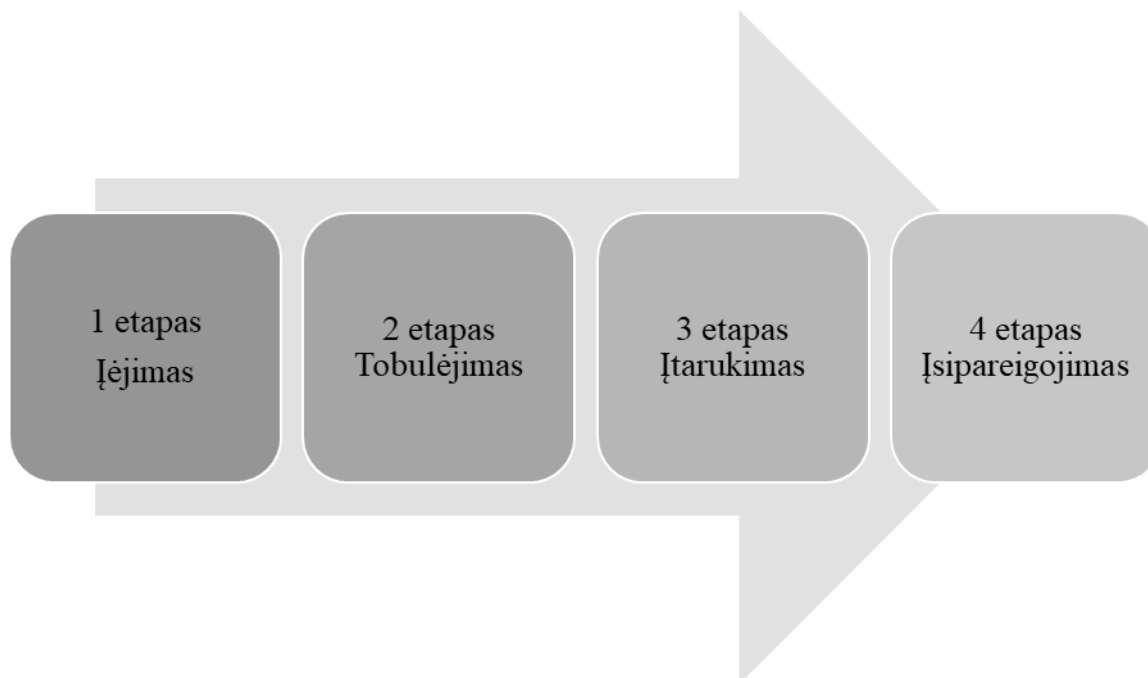
Įgalinimas kaip mokslinių tyrimų objektas. Įgalinimo sąvokai įsitvirtinant politikos, verslo, psichologijos, sociologijos, švietimo ir kt. srityse, įgalinimas kaip reiškinys dažnai analizuojamas kaip mokslinių tyrimų objektas. Iš skirtingų perspektyvų, įgalinimo fenomeną tyrė M. Levin, D. Perkins (1987). C. Swift, G. Levine (1987), F. Riessman (1986), C. Kieffer (1982), R. Adams (1996) ir kt. Vienu didžiausių autoritetų tyrinėjant įgalinimo fenomeną yra laikytinas psichologas J. Rappaport (1987), kuris įgalinimą traktuoja kaip siekimą padidinti žmonių galimybes kontroliuoti savo gyvenimą. Pasak autoriaus, įgalinimas – tai suvokimas ir motyvacija, kad gali kontroliuoti savo gyvenimą. Įgalintas žmogus gali kritiškai analizuoti socialinę ir politinę aplinką. Įgalinimas turi dvigubą funkciją. Pirma, duoda individams ryžtingumo, antra, tai demokratinis bendravimas visuomenės gyvenime per tarpines struktūras. Autorius įsitikinęs, jog įgalinimo kalba iš tikrųjų gali padidinti sąmoningumą (Rappaport, 1986). Vis daugiau žmonių nori suprasti įgalinimo prasmę ir būdus, kaip jį panaudoti pakeisti savo nuostatas ir gyvenimą.

Įgalinimas kaip procesas. McClelland (1975), Whitmor (1988), Lauren Bennett Cattaneo, Aliya R. Chapman, (2010) ir kt. tirdami įgalinimą, išryškina įgalinimo dinamiškumą ir atskleidžia įgalinimo kaip proceso aspektą. Įgalinimas suprantamas kaip pokyčių procesas (Cornell Empowerment Group, 1989). Whitmore'as (1988) apibrėžia įgalinimą kaip: interaktyvų procesą, kurio metu žmonės patiria asmeninius ir socialinius pokyčius, leidžiančius jiems imtis veiksmų, kad padarytų įtaką organizacijoms ir institucijoms, turinčioms įtakos jų gyvenimui ir bendruomenėms, kuriose jie gyvena. Įgalinimas pasikartojantis procesas, kurio metu asmuo, kuriam trūksta galios, išsikelia asmeniškai prasmingą tikslą, orientuotą į galios didinimą, imasi veiksmų, siekdamas šio tikslo, stebi ir apmąsto šio veiksmo poveikį, remdamasis besivystančiu savo veiksmingumu, žiniomis ir kompetencija (Lauren Bennett Cattaneo and Aliya R. Chapman, 2010). Wallerstein (1992) teigimu, įgalinimo proceso metu žmonės, organizacijos ir bendruomenės aktyviai dalyvauja siekiant didesnės individo ir bendruomenės kontrolės, politinio efektyvumo, geresnės bendruomenės gyvenimo kokybės ir socialinio teisingumo. Keifferis (1984) pažymi, kad įgalinimas

kaip procesas, turi savo dinamiką ir vystymosi etapus. Pasak autoriaus, įgalinimo etapuose (1 pav.) žmogus patiria skirtingus išgyvenimus ir šios patirtys yra itin svarbios įgalinimo proceso sėkmingumui.

Paveikslas Nr. 1

Įgalinimo etapai.



Įėjimo etape itin svarbu asmens patyrimas dėl tam tikro įvykio ar būsenos, keliančios grėsmę sau, ar artimai aplinkai, ką Keifferis vadina „provokacijos aktu“. Remiantis autoriumi, įgalinimo procesas pradeda vykti, kai asmuo patiria tai, kas priverčia jį veikti, t.y. keisti esamą situaciją. Pirmasis etapas laikomas sąlygine įžanga į įgalinimo procesą. Sekantys trys etapai laikomi pažangos etapais, juose didžiausias dėmesys skiriamas mentorystės ryšiams, palaikantiems santykiams su kitais bendruomenės/organizacijos nariais ir kritiškesnio socialinių ir politinių santykių supratimo ugdymui. Pagrindinis trečiojo etapo akcentas yra auganti sąmonė. Įsipareigojimas yra paskutinis etapas, kuriame dalyviai taiko naują dalyvavimo kompetenciją vis besiplečiančiose savo gyvenimo srityse.

Įgalinimas kaip tikslo pasiekimas. Mechanic (1991) pažymi, jog įgalinimo metu asmenys išmoksta matyti glaudesnę atitikimą tarp savo tikslų ir suvokimo, kaip juos pasiekti, ir ryšį tarp savo pastangų ir gyvenimo rezultatų. Ši įgalinimo samprata akcentuoja kiekvieno žmogaus poreikių/ asmeninių tikslų svarbą, t.y. įgalinimas galimas tada, kaip jis susijęs su tuo, kas yra reikšminga konkrečiam asmeniui. Šis apibrėžimas yra panašus į meistriskumo sąvoką, nes jis gali būti suprantamas kaip visiškai individualus, neįtraukiantis jokių faktinių galios pokyčių. Riger (1993) teigė, sėkmingas, į įgalinimą orientuotas veiksmas, gali padidinti nepriklausomybę, politinę galią arba įtaką paskirstant išteklius.

Įgalinimas kaip strategija. Šios strategijos tikslas – sumažinti žmogaus bejėgiškumą, skatinti imtis atsakomybės už savo gyvenimą. Įgalinimas – ne tik žmogaus gebėjimų skatinimas, bet ir motyvavimas, mokymas ir savos vertės kėlimas, kad žmonės patikėtų, jog yra kompetentingi, turi įgūdžių, reikalingų dirbti su bendruomenės sistemomis, ir nusipelno išteklių, būtinų jų socialiniam funkcionavimui.

Įgalinimas kaip meistriškumas. Itin ryškus Rappaporto (1987, 1995) indėlis tiriant įgalinimą kaip meistriškumą. Jo nuomone, įgalinimas yra „mechanizmas, kuriuo žmonės, organizacijos ir bendruomenės tobulina savo reikalų valdymą“ (Rappaport, 1987, p. 122). Šis apibrėžimas akcentuoja asmeninės kontrolės įgijimo jausmą, kuris intuityviai yra esminis šios sąvokos pagrindas. Ši įgalinimo samprata buvo kritikuojama kaip skirianti nepakankamą dėmesį bendruomenės gerovei (Goodman ir kt., 2004; McWhirter, 1998a; Prilleltensky, 1997; Riger, 1993; Toporek Liu, 2001). Riger (1993) teigė, kad šis galios akcentavimas skatina konfliktais pagrįstą įgalinimo modelį ir marginalizuoja žmogaus poreikį socialinei integracijai. Lauren Bennett Cattaneo ir Aliya R. Chapman (2010) argumentuoja, kad įgalinimas yra efektyvus tik tada, kai pavyksta integruoti du pagrindinius motyvus – meistriškumo siekį ir ryšius, t.y. turi būti įvertinamas socialinis kontekstas ir ryšiai tarp bendruomenės/organizacijos narių.

Įgalinimas kaip dalyvavimas. Šis įgalinimo aiškinimas akcentuoja šiuos įgalinimo aspektus: pagarbus, rūpestingas ir mąstantis dalyvavimas bendruomenės grupėje, siekiant vienodos prieigos prie išteklių ir jų kontrolės (Rappaport, 1995). Šiame apibrėžime atsižvelgiama į Riger ir kitų kritiką tuo, kad jis aiškiai apima socialinius santykius (Lauren Bennett Cattaneo ir Aliya R. Chapman, 2010).

Įgalinimas kaip galios ir bejėgiškumo balansas. Įgalinimas gali būti pradėtas suprasti išnagrinėjus galios ir bejėgiškumo sąvokas (Moscovitch ir Drover, 1981). Kornelio įgalinimo grupė apibrėžia galią kaip „kai kurių asmenų ir organizacijų gebėjimą sukelti numatytą ir nenumatytą poveikį kitiems“ (Cornell Empowerment Group, 1989, p.2).

Apibendrinant autorių pateiktus įgalinimo sampratos apibrėžimus, galima teigti, jog iki šiol vyrauja didelė sampratų įvairovė, skirtingos tyrėjų interesų sritys lemia tai, jog sampratos akcentuojami skirtingi požiūrio aspektai. Nepaisant to, galima išskirti bendras įgalinimo sampratos prielaidas (remiantis Whitmore, 1988; Muhammad ir Chaudhary, 2020, Tvarijonavičius ir Bagdžiūnaitė, 2014):

- kiekvienas asmuo individualiai savo poreikius suvokia geriausiai, todėl turėtų turėti galią juos apibrėžti ir pagal juos veikti;
- visi asmenys turi stiprybių, kuriomis gali remtis;
- įgalinimas yra viso gyvenimo pastangos;

- asmeninės žinios ir patirtis yra pagrįsti ir naudingi norint veiksmingai susidoroti su kylančiomis problemomis, t.y. šio proceso esmė – asmenys vis labiau geba kontroliuoti įvairius savo gyvenimo aspektus ir oriai dalyvauja bendruomenės/organizacijos veikloje.

Remiantis šiomis išvalgomis, svarbu, jog įgalinimas yra siejamas ne tik su konkretais individo procesais, bet ir su bendruomenės/organizacijos poreikiais, t.y. įgalinimas vyksta keliais lygmenimis. Forrest (1999) savo darbe „Švietimas ir įgalinimas: nepatikrinta galimybė“ atkreipia dėmesį, jog įgalinimo priežastys gali būti įvairios kaip ir įgalinimo lygiai. Remiantis Rappaport (1987), kuris teigė, jog įgalinimo samprata apima: tiek asmeninį įtakos/kontrolės/susirūpinimo jausmą; susirūpinimą artima socialine aplinka; susirūpinimą socialine įtaka, politine galia ir teisėmis. Galima teigti, jog įgalinimas egzistuoja trimis lygmenimis: asmeniniu; artimos aplinkos/mažų bendruomenės grupių; bendruomenės lygiu.

- Asmeninis lygmuo – svarbu patirtis, kuri įgyjama didėjant kontrolei ir įtakai kasdieniame gyvenime ir dalyvavime (Kieffer, 1984);

- Artimos aplinkos/mažų bendruomenės struktūrų - įgalinimas apima bendrą patirtį, analizę ir grupių įtaką, jų pačių pastangomis (Presby, Wandersman, Florin, Rich ir Chavis, 1990);

- Bendruomenės lygiu - įgalinimas susijęs su išteklių ir strategijų panaudojimu bendruomenės kontrolei stiprinti (Labonte, 1989).

Asmeninis įgalinimas yra susijęs su tuo, kaip žmonės galvoja apie save, taip pat su žiniomis, gebėjimais, įgūdžiais ir meistriškumu, kurių jie iš tikrųjų turi (Staples, 1990, p. 32). Kolektyvinis įgalinimas reiškia procesus, kurių metu asmenys susijungia, kad išlaužtų savo vienatvę ir tylą, padėtų vienas kitam, mokytųsi kartu ir ugdytų kolektyvinio veikimo įgūdžius (Boehm ir Staples, 2004; Fetterson, 2002). Įgalinimas vystosi nuo individualaus ir socialinio sąmoningumo arba kritinės sąmonės iki kolektyvinio veikimo (Boehm ir Staples, 2004). Be to, į įgalinimą vedančių komponentų procesai apima ir individualius, ir socialinius veiksmus. Intelektinių gebėjimų stiprinimas ir galia viduje (Parpart ir kt., 2003) gali būti vertinami kaip individualūs proceso veiksniai, o kolektyvinio veikimo sutelkimas ir galios didinimas gali būti siejami su asociaciniais veiksniais. Asmeninis įgalinimas kartais prieštarauja kolektyvinio įgalinimo plėtrai, kai įgalinimas neveikia efektyviai. Nors asmeninio tobulėjimo procese asmenys gali įgyti daugiau galių, jie ne visada gali būti veiksmingi padėdami sukurti savo grupės kolektyvinę galią. Asmeninis įgalinimas turėtų derėti su kolektyviniu įgalinimu, siekiant veiksmingiau didinti socialinio ir ekonominio teisingumo vertę (Staples, 1990). Kolektyvinis įgalinimas išsivysto, kai žmonės įsitraukia į veiksmus, kad įveiktų kliūtis ir pasiektų socialinius pokyčius (Staples, 1990). Grupės įgyja galių per kolektyvinį veiksmą, tačiau tą veiksmą įgalina arba riboja galios struktūros, su kuriomis jos susiduria (Parpart ir kt., 2003, Mann Hyung Hur, 2006). Kolektyvinio įgalinimo tikslas yra sukurti bendruomenę, kad tam tikros bendruomenės nariai jaustų laisvės, priklausymo ir galios

jausmą, galintį paskatinti konstruktyvius socialinius pokyčius. Įgalinimo procesas yra besitęsiantis procesas, apimantis daugybę pokyčių ir kurio dėka asmuo ar grupė gali sustiprinti ir išnaudoti gebėjimą veikti, kad įgytų kontrolę ir valdymą gyvenime, bendruomenėje ir visuomenėje. Kol įgalinimas yra mąstymo ir veiksmo procesas, jis yra dinamiškas ir nuolat vystosi (Foster-Fishman ir kt., 1998; Staples, 1990, p. 39, Mann Hyung Hur, 2006).

Įgalinimas yra reikšmingas ne tik asmeniniu lygmeniu, jis svarbus visos bendruomenės/organizacijos raidai. Pagrindinis įgalinimo fenomeno bruožas – veiksmai, kuriais asmeniui suteikiama papildomos galios efektyviai veikti, bei jaustis svarbiais bendruomenės nariais, prisidedant prie pokyčių ir galimybė dalyvauti siekiant tikslų.

Apibendrinant galima teigti, jog įgalinimas yra dinamiškas procesas, kurio metu žmonės ar bendruomenės/organizacijos padidina savo gyvenimo kontrolę bei dalyvavimą priimant aktualius, pokyčius įtakojančius sprendimus, t.y. priima aktyvią poziciją tikrovės atžvilgiu. Įgalinimo interakcijos atsiskleidžia asmens, organizacijos ir bendruomenės perspektyvose. Įgalinimas asmeniniu lygiu reiškia pokyčius savivertės, kontrolės ir įtakos darymo srityse, organizaciniu – pokyčius organizacijos kultūroje, plėtojant aktualias darbuotojų kompetencijas ir gebėjimus.

Mokyklos, kaip įgalinančios organizacijos bruožai

Šiame skyriuje yra apžvelgiamos įgalinimo darbo aplinkoje koncepcijos, analizuojama kaip mokykloje atsispindi įgalinančios organizacijos bruožai.

Pastaraisiais metais daugelis organizacijų išgyvena ryškius pokyčius ir nuolat kinta. Organizacijoms tampa gyvybiškai svarbu darbuotojų savarankiškumo, sprendimų priėmimo, autonomiškumo, atsakomybės prisiėmimo ir kt. kompetencijos, kurios iš esmės užtikrina organizacijos tikslų pasiekiamumą, t.y. organizacijos veiklos efektyvumą. Šiandienos pokyčių kontekste vis didesnę reikšmę įgyja *įgalinimo* samprata. Tvarijonavičius (2013) akcentuoja, jog yra dvi vyraujančios įgalinimo darbinėje aplinkoje koncepcijos, tai:

- struktūrinis įgalinimas (*angl. structural empowerment*);
- psichologinis įgalinimas (*angl. psychological empowerment*).

Struktūrinis įgalinimas yra suvokimas kaip organizacijos esančios struktūros, kuriomis apibrėžiama darbuotojo pozicija ir jai suteikiamos galios, kai tuo tarpu psichologinio įgalinimo koncepcija apima darbuotojų suvokimą, kaip ir kiek jie jaučiasi įgalinti. Šios koncepcijos atpažįstamos ir mokytojų įgalinimo procese.

Analizuojant mokyklą kaip organizaciją, įgalinimas suprantamas kaip mokytojams suteiktos teisės dalyvauti mokyklos politikos ir tikslų formulavime, realizavimas ir gebėjimas savarankiškai priimti sprendimus, susijusius su mokymo procesu (Bolin 1989, cit. iš Lee ir Nie, 2014). Svarbu pabrėžti, kad mokytojas šiame kontekste prisiima atsakomybę už savo kompetencijų tobulinimą ir sprendimų priėmimą. Muhammad ir Chaudary (2020) akcentuoja, jog mokykloje, kaip

įgalinimo kultūrą palaikančioje organizacijoje pabrėžiamas pedagogų profesinės ir teisinės atsakomybės didėjimas. Mokykla, kaip įgalinanti organizacija, palaiko ir skatina mokytojų išėjimą iš klasės ribų, motyvuoja juos tapti aktyviais bendruomenės nariais, kurie gebėtų autonomiškai spręsti kylančias problemas bei pilnai ir visapusiškai atsiskleisti kaip pedagogui – savo srities ekspertui.

Lee ir Nie (2014) pažymi, kad mokytojų įgalinimas yra integralus ir dinamiškas procesas, apimantis struktūrinio ir psichologinio įgalinimo aspektus. Mokytojų įgalinimo kontekste išryškintas vidinis mokytojų noras veikti ir tobulėti bei išorinių sąlygų palankumas tapti aktyviais mokyklos bendruomenės nariais. Puskulluoglu ir Altinkurt (2017) pažymi, kad mokytojų įgalinime - tiek struktūrinis, tiek psichologinis įgalinimas yra susiję procesai ir išskyrė 5-ias įgalinančios mokyklos, kaip organizacijos dimensijas, kurios turėtų užtikrinti mokytojų įgalinimą. Tai:

- *Dalyvaujamas sprendimų priėmimas* – mokytojai skatinami ir palaikomi aktyviai dalyvauti sprendimų priėmimo procesuose, skatinamas bendradarbiavimas visose mokyklos veiklos srityse, didinama atsakomybė ir asmeninė motyvacija, pastebimas kiekvieno bendruomenės nario indėlis.

- *Autonomija* - siejama su mokytojų galimybėmis savarankiškai priimti sprendimus, susijusius su mokymo turiniu/medžiaga/metodais/mokymo procesu ir vertinimu.

- *Priemonių prieinamumas* - techninių ir technologinių priemonių prieinamumas ir pakankamumas, palaikymas, orientuotas į mokytojus ir skatinantis juos naudotis turima priemonių baze.

- *Profesinis tobulėjimas* - nuolatinis profesinių kompetencijų ir įgūdžių tobulinimas, kvalifikacijos kėlimo svarba, kūrybiškumo ir inovatyvumo palaikymas.

- *Atskaitingumas* - turi būti aiškus komunikacijos mechanizmas, aiškiai reglamentuotos taisyklės ir normos, skaidrumas, sąžiningumas.

Įgalinant mokyklos aplinką, skatinamas mokytojų savarankiškumas ir autonomija, skatinama asmenį pasitikėti savimi ir savo sugebėjimais. Organizacijoje, kuriant įgalinančią aplinką, svarbu tokie veiksniai, kaip komandinis darbas, buvimas grupės dalimi, pasitikėjimas, atvirumas, pagalba realizuojant savo lūkesčius ir nuoseklumas. Mokytojų įgalinimas, tada - kai jis tampa organizacijos kultūros dalimi, o ne tik epizodiniais mėginimais, sudaro sąlygas mokyklos – kaip organizacijos veiklos efektyvumui.

Mokytojų organizacinis įgalinimas priklauso nuo mokykloje įgyvendinamos mokymo turinio programos, darbo sąlygų kokybės, asmeninių mokytojų savybių bei profesinės kompetencijos ir profesionalumo, sau keliamų reikalavimų ir profesinių lūkesčių, mokyklos kultūros, vadovų vadovavimo stiliaus ir lyderystės strategijos, santykių su kolegomis (formalių ir

neformalių santykių). Lee ir Nie (2014), Short (1992) pažymi, kad egzistuoja trys organizacinio įgalinimo lygiai, kurie atsispindi ir mokyklos įgalinimo procesuose:

- *Žemo intensyvumo įgalinimo lygis* – mokytojo patirtis ir kompetencijos yra sąlyginai maža, kompetencijos keliamos tik per veiklas klasėje, motyvacija imtis naujos veiklos.

- *Vidutinio intensyvumo įgalinimo lygis* – mokytojai siekia naujovių, dalyvauja mokyklai aktualių problemų sprendime, yra labiau motyvuoti, tačiau iniciatyvumas šiame lygyje labiau siejamas su asmenine nauda.

- *Aukščiausio intensyvumo įgalinimo lygis* – mokytojai turi aukštų profesinių ambicijų, turi aiškią profesinio ir asmeninio tobulėjimo viziją, yra aktyvūs sprendimų atradėjai ir idėjų generatoriai.

Galima teigti, jog mokytojų organizacinio įgalinimo efektyvumas priklauso tiek nuo pačių mokytojų poreikių ir asmeninės motyvacijos, tiek nuo mokyklos - kaip organizacijos, kurioje taikomos organizacijos įgalinimo strategijos. Muhammad ir. Chaudhary (2020) teigia, kad mokytojų įgalinimas – tai viena iš efektyviausių strategijų, skatinančių darbuotojų įsipareigojimą organizacijai. Autoriai teigia, jog organizacinis įsipareigojimas suvokiamas kaip darbuotojo sinergija su jo atliekamomis funkcijomis, padedanti geriau atlikti darbą bei teikianti abipusės naudos: tiek darbuotojo, tiek organizacijos aspektu. Siekiamybė – kad asmuo tapatintų save su konkrečia organizacija, šiuo atveju - mokytojas su mokykla, jos vertybėmis ir strateginiais tikslais, susiedamas juos su asmeniniais poreikiais ir troškimais.

Apibendrinant galima teigti, jog organizacinis įgalinimas konceptualizuojamas kaip organizacijos valdymo praktika arba kaip iniciatyvus požiūris į darbą. Mokyklos organizacinis įgalinimas yra suprantamas kaip transformacinis pokyčių procesas, apimantis organizacijos kultūrą, kuomet stiprinami/inicijuojami mokytojų elgsenos pokyčiai ir stiprinamas jų individualaus potencialo realizavimas įvairiose mokyklos veiklos srityse. Mokykloje, kurioje kuriama įgalinant aplinką, kiekvienam mokytojui kuriamos galimybės realizuoti save, kryptingai keičiant savo elgseną per organizacijos kultūrą. Mokytojų įgalinimas – viena efektyviausių strategijų, kuria siekiama, kad asmuo tapatintų save su konkrečia organizacija, šiuo atveju - su mokykla, jos vertybėmis ir strateginiais tikslais, susiedamas juos su asmeniniais poreikiais ir troškimais.

Strateginis valdymas ir planavimas mokyklos veiklos perspektyvoje

Šiame skyriuje apibrėžiamos strateginio valdymo, strategijos, strateginio planavimo sampratos ir analizuojama strateginio planavimo nauda švietimo organizacijai.

Strateginis valdymas - gana jauna vadybos ugdymo šaka, kurios interesų sritys - strategija, kuri nukreipta į organizacijos tikslų įgyvendinimą bei į strateginio planavimo procesą. Šiandienos nuolat vykstančios kaitos sąlygomis (globalizacija, standartizacija, socialinė diferenciacija,

demografinės tendencijos ir t.t.) visos organizacijos neišvengiamai turi gebėti kurti savo strategiją ir ją įgyvendinti.

Literatūroje, dažnu atveju nėra vieno strateginio valdymo apibrėžimo, interpretavimo ir taikomų metodų, todėl siekiant apibrėžti strateginio valdymo sąvoką yra susiduriama su daugumos autorių nuomone, tačiau yra sutariama dėl vieno, kad strateginis valdymas tampa neišvengiamu procesu organizacijos valdyme.

Autoriai A. Vasiliauskas (2002) ir R. Jucevičius (1998) strateginį valdymą apibrėžia, kaip nuolatinį, dinaminį ir nuoseklų procesą, kuriuo remdamasi organizacija laiku prisitaiko prie išorės aplinkos pokyčių, efektyviau išnaudoja potencialą, siekdama visumos harmonijos su aplinka – sąlygomis ir interesų grupėmis. Pasak Sharplim A. (1985), strateginis valdymas - tai planų formulavimas ir įgyvendinimas, kurie yra neišvengiami ir gyvybiškai svarbūs organizacijai.

Thom N. ir Ritz A. išskiria šiuos strateginio valdymo principus:

- *Daryti teisingus dalykus.* Strateginis valdymas įgalina organizaciją siekti tikslų, jos veiklą nukreipdamas į rezultatus. Sėkmingą institucijos veiklą apibrėžia veiklos gairės ir įgyvendinami realūs tikslai;

- *Ankstyvas stipriųjų pusių, rizikų ir galimybių atpažinimas.* Strateginis valdymas skatina atpažinti, įvertinti ir nusimatyti procesus, kurie gali būti reikšmingi organizacijai, pasitelkiant analizes, patirtį ir metodus.

- *Diskusijos dėl ne iki galo ir blogai apibrėžtų probleminių sričių.* Strateginiai sprendimai visuomet remiasi prielaidomis ir negali numatyti visų problemų.

Taigi, strateginis valdymas apima realių tikslų nusimatymą, veiklos gaires, pasitelkiant diskusiją ir stiprybių, silpnybių, grėsmių ir galimybių analizę. Thom N. ir Ritz A. (2004) teigė, kad valstybės ir viešojo administravimo svarbiausias tikslas yra siekti skatinti visuomenės gerovę. Tai yra strateginio valdymo pagrindinis principas, kuris numato šiam valdymui esminius tikslus, todėl vyriausybei ir administracijai tenka ypatingas uždavinys, nes pirma jos turi parengti strategiją, skirtą ne sau, kaip tai daro privatus verslas, antra, gali tiesiogiai daryti įtaką organizacijos nariams. Vadinasi, pagrindinis strateginio valdymo tikslas yra siekti gerovės organizacijos bendruomenės nariams tiesiogiai juos įtakojant.

Pasak Bryson (2004), Hansen (2011), Siphai, Thummatasananon (2021), strateginis valdymas apima šiuos elementus: sąvokas, procedūras, vadovavimą organizacijai, *strateginį planavimą*, suinteresuotas šalis, matavimą, analizę ir žinių valdymą, operatyvinį apdorojimą, rezultatus.

Remiantis P. Henrique de Oliveira, M. A. Catussi Paschoalotto, F.C. A. Santos, T. Botelho de Sousa & M. Seido Nagano, (2023, p. 24.), strateginio planavimo elementas yra aktualus mokslinių tyrimų aspektas, nes laikoma, jog skirtingų organizacijų, veikiančių visuomenėje, veiklos

gerinimas yra susijęs su pokyčiais visuomenėje, t.y. pokyčiai mokykloje gali įtakoti pokyčius visuomenėje.

Mokyklai, kaip organizacijai tenka susidurti su visais visuomenėje vykstančiais pokyčiais ir į juos reaguoti. Ewy (2009); Taylor ir kt., (2008) pažymi, jog strateginis planavimas padeda mokykloms išgyventi neramioje politikos aplinkoje, susidoroti su pokyčiais ir iššūkiais, kuriuos sukelia vyriausybės politika ir rinkos jėgos. Gebėjimas susitelkti į problemų sprendimus, tobulinti ir projektuoti savo, kaip švietimo institucijos veiklą, prisiimti atsakomybę ir prognozuoti ateities tendencijas įmanomas tik efektyvios strategijos dėka. *Strategija* yra bendra gija, sujungianti visą organizacijos veiklą su jos aplinka, apibrėžiant organizacijos tikslus, uždavinius, vertybes bei numatyti priemonių visumą, kaip tuos planus įgyvendinti. Strategija nėra universalus reiškinys, kiekviena mokykla turi gebėti kurti savo strategiją, t.y. ją planuoti. Grant (1995) strategiją apibrėžia, kaip supratimą ir veiklą, kokius išteklius ir kaip taikyti, norint pasinaudoti galimybėmis. Svarbu nusistatyti pagrindinį veiklos tikslą, numatyti reikalingus išteklius ir priemones tikslui pasiekti bei minimalizuoti pavojus. Kiekviena mokykla, kurdama savo strategiją inicijuoja tam tikrus procesus, t.y. planuoja.

Mokslinėje literatūroje gausu skirtingų strateginio planavimo apibrėžimų. *Strateginis planavimas* yra „konceptijų, procedūrų ir įrankių rinkinys, kuris sukurtas siekiant padėti lyderiams, vadovams ir planuotojams mąstyti, veikti ir mokytis strategiškai (Brysonas, 2004, p. 15 cit. Hansen, J. R., 2011, p. 771). Strateginis planavimas yra logiškas žingsnis, įgalinantis pasiekti geresnių organizacijos rezultatų (Ford, M., R., M. Ihrke, D., 2020, p. 11), kuris numato aiškią mokyklos misiją, bendrą viziją ir vertybes (Tuytens, Vekeman, E., Devos, G., 2021, p. 3). Bartkus ir kt., 2000; Beer ir Eisenstat, 2000, analizuodami strateginį planavimą, jį glaudžiai sieja su komunikacijos funkcija ir šis požiūris peržengia įprastą strateginio valdymo srities perspektyvą, pagal kurią komunikacija vyksta po plano sukūrimo. Paul ir Jarzabkowski (2011) nuomone, per strateginio planavimo veiklas nuolat konstruojamas formalizuotas planavimo procesas, kuris dažnai buvo laikomas savaimė suprantamu dalyku.

Šiame magistro baigiamajame darbe bus vadovaujama požiūriu (remiantis P. O'Brien 1991), jog strateginis planavimas apima organizacijos misijos apibrėžimą ir strategijų bei planų kūrimą, kaip suderinti išteklius su aplinkos galimybėmis ir grėsmėmis taip, kad jos misija būtų pasiekta veiksmingiausiu būdu.

Berman ir McLaughlin (1976), Bryson (1995), Conley (1993), Ferrara (2000), Fullan (1997), Joyner (1998) ir O'Brien (1991) teigia, kad strateginio planavimo procesą galima suskirstyti į tris skirtingas fazes: inicijavimas, įgyvendinimas ir institucionalizavimas. Inicijavimas apima visas veiklas, kurios lemia ir apima sprendimą priimti arba tęsti pokyčius (Fullan, 1997). Įgyvendinimo

fazė pasižymi perėjimu nuo planavimo prie strategijų, kurios buvo sukurtos pradiniam etape, vykdymo (Bryson, 1995, Camille Rutherford Ed.D, 2007, p 5.).

Strateginės minties ir veiksmų skatinimas; geresnis sprendimų priėmimas; padidėjęs organizacinis reagavimas ir geresni rezultatai yra tik keletas teigiamų strateginio planavimo proceso rezultatų (Bryson, 1995). Strateginio planavimo nauda švietimo organizacijai, kuri vadovaujasi strateginio planavimo praktika, užuot pasikliaujančios atsitiktiniais pokyčiais, yra itin reikšminga. Strateginio planavimo gebėjimų stiprinimas ne tik padeda mokyklų vadovams tiksliau suprasti savo mokyklos vidinę ir išorinę organizacinę aplinką, bet ir padeda koordinuoti įvairias valdymo užduotis, siekiant gerinti mokymo kokybę ir siekti mokyklos tikslų. Okendo (2018), Kamemba (2019), Mikongo (2020), Ofem ir kt. (2021) nustatė, kad strateginių planų rengimas žymiai pagerina mokymosi rezultatus. (Simon Kaswahili Nyanda, Dr. Catherine Muteti, Dr. Timothy Mandila, 2023); taip pat padeda mokyklų vadovams ir mokytojams kaupti ir apdoroti informaciją, efektyviai naudoti turimus išteklius, (Cheng, 2012, 2015; Hansen ir kt., 1999; Nonaka ir kt., 2006; Zackas, 1999) Cit. (Cheng, E. C. K. , 2020, p. 826). Autoriai atkreipia dėmesį, kad strateginis planavimas gelbsti mokyklų vadovams ir mokytojams efektyviai planuoti ir atlikti kitas užduotis (Cheng, 2012, 2015 m.; Hansen ir kt., 1999; Nonaka ir kt., 2006; Zackas, 1999; Cit. (Cheng, E. C. K., 2020, p. 826)

Nepaisant strateginio planavimo naudos, Chengas (2020) pažymi, jog vien dalyvavimo strateginio planavimo procese nepakanka sėkmingam pokyčiui mokykloje garantuoti. Įgyvendinant strateginio planavimo veiklas, svarbu kad pasirinktos priemonės atitiktų mokyklos, kaip organizacijos kultūrą, derėtų su mokyklos vidine ir išorine aplinka.

Skirtingai nuo verslo sektoriaus propaguojamų strateginio planavimo modelių, švietimo įstaigų planavimas turi būti dinamiškesnis ir konstruktyvesnis, nes pasak D'Amico (1989) mokyklų ir korporacijų organizacinės struktūros labai skiriasi, švietimo organizacijos yra labiau įtakojamos švietimo politikos gairių. Be to, strateginis planavimas švietimo sektoriaus organizacijose įmanomas tik įtraukiant visas suinteresuotas šalis, nes tik jos gali tiksliai nustatyti, ar siūlomi pakeitimai yra techniškai įgyvendinami, politiškai priimtini ir atitinka pagrindines organizacijos vertybes ir filosofiją (Bryson, 1995) (Camille Rutherford Ed.D,2007, p 5.). Taigi, mokyklos strateginis planavimas turi atliepti ne tik pačios mokyklos bendruomenės poreikius, bet atliepti ir socialinės aplinkos lūkesčius. Strategijos elementai turi būti aiškiai iškomunikuoti visoms suinteresuotoms šalims ir visuomenei (Chengas, (2020), Simon Kaswahili Nyanda 1 Dr. Catherine Muteti 2 Dr. Timothy Mandila, (2023); Seni ir Onyango (2021).

Fullan (2004) itin reikšmingu laiko suinteresuotų šalių įveiklinimą strategijos planavimo procese, nes autoriaus nuomone visos mokyklos bendruomenės įtraukimas gali lemti strategijos įgyvendinimo sėkmę, sustiprinti bendradarbiavimo ir kolegialius darbo santykius tarp mokyklos

bendruomenės narių (Davies & Davies (2006); Cheng (2008); Christine N. Wanjala ir Jane FA Rarieya, Eacott, S. (2006) (2014)).

Apibendrinant galima teigti, kad strateginis planavimas yra pokyčių valdymo procesas, apimantis organizacijos misijos apibrėžimą, strategijų bei planų kūrimą, kaip suderinti išteklius su aplinkos galimybėmis ir grėsmėmis taip, kad jos misija būtų pasiekta veiksmingiausiu būdu. Tai ilgalaikis ir į ateitį orientuotas požiūris, įgalinantis mokyklos bendruomenę kryptingai veikti link norimos ateities. Mokyklos strateginis planavimas turi atliepti ne tik pačios mokyklos bendruomenės poreikius, bet ir socialinės aplinkos lūkesčius.

Mokyklos strateginio planavimo misija, vizija ir vertybės

Šiame skyriuje analizuojamos misijos, vizijos sampratas, aptariama vertybių svarba strateginio planavimo procese.

Aktan (2003) analizuojant strateginį mokyklos planavimo procesą įtvirtina, jog strateginis planavimas susideda iš keturių komponentų: vizijos, misijos, strategijos ir veiksmų. Strateginio planavimo sėkmė priklauso nuo teisingo vizijos ir misijos identifikavimo ir suformulavimo, nes taip atskleidžiama organizacijos tapatybė. (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006), (Güven ÖZDEM, (2011)). Visos švietimo organizacijos, kurios vadovaujasi strateginiu planavimu, turi turėti viziją ir misiją, nes vizijos numatymas yra mokyklos ilgalaikis planas, o misija paaiškina, kas ką daro, kas bus daroma, kada tai bus daroma ir kodėl tai daroma (Oyedele, V., Chikwature, W., 2016). Šių teiginių loginis pagrindas yra nukreipti /išaiškinti veiksmus siekiant organizacijos misijos ir vizijos, taip pat motyvuojant mokyklos bendruomenę. Labai dažnai sąvokos „misija“ ir „vizija“ naudojamos kaip sinonimai, tačiau kaip teigia DuFour ir kt., 2008; Watkins ir McCaw, 2007), labai svarbu diferencijuoti šias sąvokas, nes iš esmės tinkamai suformuluota misija ir vizija užtikrina aiškumą mokyklų tobulėjimo procese.

Mokyklos misijos svarba strateginiame planavime. Misijos apibrėžtimi yra paaiškinama, kodėl mokykla egzistuoja, tai tarsi pagrindinio jos tikslo pareiškimas. Tai atsakymas į klausimą „Kodėl mes egzistuojame?“ (DuFour ir Eaker, 2008). Misija yra tikslų, padedančių organizacijai pasiekti savo tikslus ir išreiškiančių jos strateginius tikslus, rinkinys (Tutar, 2004). Pasak Dinçer (2004), misija yra ilgalaikis tikslas, bendra vertybė ir tikėjimas, yra unikali organizacijai, ypatinga ir susijusi su kokybe, o ne kiekybe. (Güven ÖZDEM, 2011) Lunenberg (2010) akcentuoja, jog mokykloje, kai inovatyvioje organizacijoje turėtų būti nuolat inicijuojamos diskusijos apie mokyklos misiją, taip skatinant mokyklos bendruomenės narius įsipareigoti bendram darbui ir veiklai. Mokyklos bendruomenės įsitraukimas į mokyklos misijos kūrimą gali paskatinti veiksmingus žinių valdymo procesus mokykloje (Gold, Malhotra ir Segars, 2000, Von Krogh, 1998).

Kai organizacija rengia strategijas ir renkasi tarp skirtingų alternatyvų, organizacijos misija tampa esminiu veiksniumi, lemiančiu strategijos pasirinkimą. Mokyklos misija turi atspindėti konkretų

organizacijos tikslą ir jos veiklos sritį, ir taip atskirti organizaciją nuo kitų (Ülgen & Mirze, 2004). Misijos teiginiai turi būti aiškūs, glausti ir intensyvūs. Jie turėtų apibrėžti organizacijos tikslą, identifikuoti aptarnaujamus žmones ir organizacijas, nurodyti organizacijos veiklos sritį, paminėti organizacijos aptarnaujamus poreikius, išreikšti organizacijos teises pareigas (DPT, 2006; Erçetin, 2000). Misijos teiginių funkcija yra vadovauti visam strateginio planavimo procesui. Misija nurodo, kuo organizacija nori būti ir kuo ji tarnauja. Misijos pareiškimai išreiškia organizacijos prasmę ir siekia suburti įvairius organizacijos komponentus bendram tikslui, suteikti strateginę organizacijos orientaciją ir užtikrinti, kad ištekliai būtų naudojami šioje sistemoje. (David, 2001, cituojamas Erkan, 2008).

Stemler ir kt. (2011) pažymėjo, kad nepaisant tariamai vienijančios mokyklos misijos, priežastys, kurias suinteresuotosios šalys nurodo mokyklos egzistavimui, gali labai skirtis įvairiose mokyklose ir netgi tarp suinteresuotųjų šalių toje pačioje mokykloje. Stemler ir kt. (2011) teigė, kad nors kiekviena suvokiama mokymosi misija ar tikslas iš tiesų yra svarbi ir pagirtina, tačiau egzistuoja ir didelė individualių mokymosi tikslų įvairovė, net tarp narių, dirbančių tame pačiame mokyklos padalinyje, dėl to trūksta misijos vienybės ir bendrų pastangų siekiant bendrų tikslų. Dėl tokios vienybės stokos apibrėžiant bendrą misiją gali nutrūkti abipusis supratimas apie pagrindinį mokyklos egzistavimo tikslą ir galiausiai suskaidyti organizacijos pastangas. Todėl misijos kūrimo tikslas nėra apriboti kitas svarbias mokyklų funkcijas, o tik sutelkti narių pastangas, siekiant aiškiai suformuluotų ir konkrečių tikslų (Bryson 2004; DuFour et al.2008; Kaufman1992; Mintzberg1994, Stemler ir kt., 2011).

Pasak Boerema (2006), mokyklos misija iš tikrųjų suformuluoja vertybių rinkinį, kuris atsako į esminius klausimus apie ugdymo tikslą ir kaip turėtų būti vykdoma ugdymo programa. Taigi, aiškios ir glaustos misijos formulavimo procesas yra būtinas norint sustiprinti bendrą supratimą apie tai, kas iš tikrųjų yra pagrindinis mokyklos darbas. Misija, kaip kiekvienos mokyklos veiklos sėkmės kriterijus turėtų būti suderinta su vizijos konceptu.

Mokyklos vizijos konceptas. Eric C. K. Cheng, 2013, Oyedele, V., Chikwature, W., 2016, Efil, 2004), ir kt. nuomone, mokyklos vizija gali būti suprantama, kaip tikslai, kuriuos mokykla norėtų pasiekti ateityje. Mokyklos vizija atspindi mokyklos vertybes, kurios lemia teigiamą mokymą ir mokymąsi. Nepaisant to, kad plačiąja prasme visos švietimo institucijos turi bendrą misiją – ugdyti, tačiau kiekviena mokykla vizijoje gali įtvirtinti ir savo organizacijos išskirtinumą. Kose (2011) teigė, kad vizija būdinga efektyvioms mokykloms, ir yra priemonė kuriant įtraukesnes mokyklas ir gali turėti įtakos teigiamiems pokyčiams mokyklos tobulinimo, vertinimo, profesinio tobulėjimo ir kitų pagrindinių mokyklos funkcijų srityse.

Kurdama viziją mokyklos bendruomenė turi turėti vadybinių žinių ir pasitelkti kūrybiškumą, kuris numatytų veiklų plėtrą, pagrįstą mokyklos misiją (Eric C. K. Cheng, 2013). Į

vizijos kūrimo procesą svarbu įtraukti visus mokyklos bendruomenės narius, nes kiekvienas bendruomenės narys turi savo patirtį – žinių resursą, kuris gali būti integruojamas į mokyklos viziją. Svarbu, kad vizija atspindėtų išskirtinę organizacijos savybę, kuri ją išskiria iš kitų, ir atsižvelgti į visas ateities veiklas, planuojamas organizacijos vidinėje ir išorinėje aplinkoje. Vizija turi būti aiški, konkreti ir padėti visuomenei susidaryti idėją apie organizacijos kultūrą (Eren, 2005, Doğan, 2007, Güven ÖZDEM, 2011). Dažnai formuojant mokyklos viziją numatomi ilgalaikiai tikslai (Zel, 1997), tačiau jei organizacija turi aiškia viziją tai padeda numatyti ateities įvykius, būti pasiruošusiems pokyčiams ir naujovėms, drąsiai žvelgti į ateitį, numatyti klientų poreikių pokyčius ir pagerinti darbuotojų efektyvumą (Yalçın, 2005).

Galima teigti, jog strateginis planavimas numato ir sukuria planą, kaip pasiekti mokyklos viziją. Vizija formuluojama siekiant stiprinti organizacijos kultūrą ir narių vienybę bei lojalumą, didinti darbuotojų motyvaciją.

Vertybės strateginio planavimo procese. McHatton ir kt. (2011) teigia, jog organizacijos misija ir vizija gali būti sunkiai įgyvendinama, jei nebus įgyvendinamas įsipareigojimas laikytis organizacijos vertybių. Vertybėmis yra laikomi mokykloje bendrai priimti standartai ir normos, turinčios įtakos visai mokyklos bendruomenei ir vadovybės elgesiui. Bendros vertybės yra susijusios su faktiškai priimtu elgesiu darbo vietoje. Nagrinėjant bendras vertybes, suinteresuotosios šalys užduoda šiuos klausimus ir į juos atsako: Kokios yra pagrindinės mūsų mokyklos vertybės? Kaip vertybės atsiskleidžia kasdieniame gyvenime? Kokiomis pamatinėmis vertybėmis buvo kuriama mokykla? (Simon Kaswahili Nyanda 1 Muteti, Mandila, 2023). Vertybės yra suvokiamos kaip asmeniniai įsitikinimai, kurie atspindi asmens vertinimą, kas yra teisinga, kas ne; kas yra gera ir pageidautina. (Durna & Eren, 2002). Akgemci (2007).ir Mandila (2023) kaip vieną esminių vertybių mokykloje išskiria lyderystę. Žvelgiant iš lyderystės perspektyvos, mokyklų vadovai turi turėti asmeninį įsitikinimą, kad gali panaudoti žinias kaip mokyklos tobulėjimo šaltinį. Kultūros požiūriu mokyklų vadovai turėtų puoselėti pasitikėjimo mokytojais kultūra, pirmiausia išskeldami mokinių interesus, vykdydami tai, dėl ko susitarta, ir veikdami mokytojų interesais. Jie turėtų įgalinti mokytojus ir stiprinti mokytojų profesinį tobulėjimą, teikdami paramą kuriant pamokų planus, įgyvendinimą ir vertinimą. Žvelgiant iš politikos perspektyvos, jie turėtų formuluoti politiką, įtraukdami skirtingus padalinius į žinių derinimo procesą, kad parengtų plėtros planavimo strategijas. Vertinant turimus išteklius, lyderystė turi būti laikoma esminiu elementu (Hopkins, 1998). Šią mintį patvirtina Berman & McLaughlin (1976) ir Smith ir kt (1997) darbai, kuriuose pastebėta, kad reformos įgyvendinimą labai sustiprino tvirtas administracinis vadovavimas mokykloje. Berman & McLaughlin (1976); Smith ir kt., (1997) tyrimų išvadose pažymėjo, kad mokyklose, kuriose buvo stiprus direktoriaus įsipareigojimas ir parama, bendradarbiavimas su kitomis įstaigomis, aukšta moralė ir darbo grupių (tarybų) buvimas, buvo geriau ir sėkmingiau

įgyvendinimas strateginis planas. Taigi jei šių elementų nėra, pastangos vykdyti greičiausiai žlugs arba bus įgyvendintos be reikšmingų pokyčių (Berman ir McLaughlin, 1976) (Camille Rutherford Ed.D,2007, p 6.. Fullan ir Stieglebauer, 1997). Jei strateginio planavimo metu numanomos vertybės ir tikslai nesutampa su mokyklos bendruomenės narių vertybėmis, tikslinga grįžti prie vertybių identifikavimo momento (Berman ir McLaughlin, 1976) Cit. (Camille Rutherford Ed.D,2007, p 8.).

Apibendrinant galima teigti, jog mokyklos misija suformuluoja vertybių rinkinį, kuris atsako į esminius klausimus apie ugdymo tikslą ir kaip turėtų būti vykdoma ugdymo programa. Vizija formuluojama siekiant stiprinti organizacijos kultūrą ir narių vienybę bei lojalumą, didinti darbuotojų motyvaciją. Strateginis planavimas numato ir sukuria planą, kaip pasiekti mokyklos viziją. Strateginio plano sėkmė priklauso nuo teisingo misijos ir vizijos teiginių suformulavimo bei aktyvaus suinteresuotų šalių dalyvavimo juos formuluojant.

Strateginio planavimo iššūkiai ir jų valdymas

Šiame skyriuje bus aptariami dažniausiai pasitaikantys strateginio planavimo iššūkiai ir analizuojamos jų įveikos strategijos.

Strateginio planavimo iššūkiai. Tyrimai rodo, kad vadovauti mokyklai yra sudėtinga, įtempta, ir atima daug laiko (Leithwood & Jantzi 2005; Levine 2005). Dalį mokyklos vadovo laiko praleidžia reaguodamas į vyriausybės reikalavimus, o mažiau – į švietimo lyderystę (Onguko ir kt., 2008), tačiau esant dabartiniam konkurenciniam ir reikiam švietimo klimatui, vadovai negali nepaisyti atskaitomybės tiek valstybiniu, tiek individualiu (pvz. mokinių tėvai) lygmeniu. Lietuvoje politiniu lygmeniu yra įtvirtinta nuostata, jog mokyklos turi inicijuoti ir vykdyti strateginį planavimą, kurio tikslas – nustatyti pagrindines tvaraus tobulinimo ir išteklių prioritetų nustatymo strategijas (UNESCO 2010).

Remiantis mokslinių šaltinių analize, galima pastebėti, kad strateginis valdymas ir planavimas mokyklose vis dar yra iššūkis. Miech (1995) atkreipia dėmesį į tai, kad strateginis planavimas atsirado verslo aplinkoje, kur pagrindinis dėmesys buvo skiriamas santykinai atskirtoms žmonių grupėms, kurios yra strategijos kūrimo ir įgyvendinimo ekspertai; tačiau švietime tai įgauna politinį aspektą (Christine N Wanjala ir Jane FA Rarieya, 2014). Pastebima, kad kai kuriems mokyklų vadovams stinga reikalingos kompetencijos ir patirties (Conley,1993), be to dažnai strateginis planavimas orientuojasi į strategiją, kurios sėkmingas įgyvendinimas paprastai priklauso nuo žmonių, kurie nedalyvauja rengiant planus. Christine N Wanjala ir Jane FA Rarieya (2014) teigė, kad dažnai mokyklos dar naudoja pasenusias ir neveiksmingas programas, netinkamus metodus (Baloglu, Karadag ir Karaman 2008), išsikelia neįmanomus pasiekti tikslus Schmoker (2004), neaiškiai iškomunikuoja apie organizacijos misiją, viziją ir vertybes (Reeves ,2008). Codrington (2004) ir Erkan (2007) taip pat išskiria mokyklų vadovų gebėjimą susitelkti ties trumpalaikiais tikslais, tačiau jiems yra gana sudėtinga sukonkretinti mokyklos misiją ir viziją.

(Vekeman ir kt., 2016; Gurley ir kt., 2015; Hallinger, 2011). Cit. (Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., 2021, p. 3). Çalık (2003) tyrimo „Strateginis Švietimo planavimas ir kokybinis vertinimas. Strateginis planavimas mokyklose“ („Strateginis ugdymo planavimas ir mokyklų kokybinis vertinimas strateginio planavimo požiūriu“) metu, aiškiai išreiškė, kad mokyklų strateginių planų misijos ir vizijos teiginiai buvo kopijuojami vienas nuo kito. Kai kurie tyrinėtojai teigia, kad kai kurie mokyklų parengti planai yra riboti, nes juose daugiausia dėmesio skiriama materialiniams mokyklos ištekliams, tokiems kaip autobusai ir pastatai, ignoruojant mokymą ir mokymąsi (Reeves 2008; Rumelt 2011).

Hansen, J. R. (2011, p. 776) atkreipia dėmesį, kad mokyklų vadovams didėja strateginio planavimo poreikis, nes dabar, kai veiklos rezultatai ir konkurencija skatina finansavimą, jiems tenka daug rimčiau spręsti ekonomikos problemas, o strateginį vadovavimą veikia situaciniai veiksniai ir faktoriai (Töre, E., Çilek, A., 2021, p. 13). Šiuo atveju, kad strateginio planavimo tikslas yra užsitikrinti konkurencinį pranašumą (Christine N Wanjala ir Jane FA Rarieya, 2014, Evans 2017).

Galima teigti, jog patiriami strateginio planavimo iššūkiai yra glaudžiai susiję su vadovų kompetencijos stygiumi bei išorinių veiksnių poveikiu mokyklai. Remiantis skirtingais autoriais, išsamiau yra apžvelgiamos Lietuvos mokyklose taikomos praktikos ir metodai:

- *Strateginių planavimo iššūkių valdymas*. Anksčiau išvardintiems strateginio planavimo iššūkiams įveikti, praktikoje yra taikomos įvairios metodikos (SSGG analizė, įvairios mokyklų aplinkos, strateginės padėties ir konkurentų analizės, klientų bei vidinių išteklių analizė, ilgalaikė finansinė analizė ir etc.), tačiau jei SSGG analizė taikoma gana dažnai, tai pvz. konkurentų analizė taikoma kur kas rečiau (Hansen, J. R., 2011, p. 798). Visų išvardintų priemonių tikslas – padėti vadovams priimti tinkamus sprendimus (Bryson, 2004). Cit. (Hansen, J. R., 2011, p. 772).

- *Kompetencijos kėlimas ir nuolatinis mokymasis*: Iššūkių valdymo įrankiams taikyti reikalingos specifinės žinios ir kompetencijos, tad dalis mokyklų vadovų nuosekliai kelia profesinę kompetenciją, taip vykdydami tarsi prevenciją, skirtą galimiems netikėtumams išvengti. <...> „mokyklos lyderiai dalyvauja vadybos mokymuose, kurių metu įgyja įvairių žinių apie strategines priemones, kurias jie vėliau naudoja nepriklausomai nuo jų mokyklos bendros ekonominės ir konkurencinės padėties (Hansen, J. R., 2011, p. 773)“.

- *Aplinkos analizė*: Atlikdamos aplinkos analizę, mokyklos gali geriau suprasti savo išorinę aplinką ir suformuluoti atitinkamą strateginį planą. Planuodami mokyklų vadovai ir mokytojai gali koordinuoti įvairius sprendimus mokyklose, susidoroti su aplinkos iššūkiais ir spręsti problemas, kurios kyla įgyvendinant skirtingas mokyklos veiklas (Cheng, 2011; Weindling, 1997).

- *Mokyklos bendruomenės įgalinimo modelis.* Veiksmingas strateginis planavimas priklauso nuo dalijimosi žiniomis ir kultūros ugdymo tarp mokytojų. Labai svarbus yra mokytojų dalyvavimas sprendimų priėmime (Cheng, 2008), jų patirtis ir žinios prisideda prie mokyklos planų formavimo ir įgyvendinimo. Mokytojai gali daugiau prisidėti prie mokyklos vystymosi, jei įsitraukia jau susipažinę su mokyklos situacija planuojant (Cheng, 2011). Mokytojų įtraukimas į planavimo procesą gali palengvinti dalijimąsi žiniomis veiksmingam strateginiam planavimui (Eric C. K. Cheng, 2013, p.344).

- *Žinių valdymas:* Žinių valdymas yra neatsiejama strateginio plano kūrimo ir įgyvendinimo dalis, tai ilgai trunkantis procesas, kurio metu mokyklų vadovai turėtų apibrėžti savo žinių valdymo viziją mokykloje ir pasidalyti su visais mokytojais bei darbuotojais. Pedagogai kartu su mokyklos vadovu bendrai turėtų suformuluoti, ko tikisi pasiekti, o tada vadovas turėtų padėti mokytojams išsikelti tikslą kiekvienam ugdymo procesui įgyvendinti. Abi pusės turėtų nuolat dalintis žiniomis ir atnaujinti tikslus, vis labiau tobulinant ugdymo procesą (Chengas, 2012). Aiškias žinias galima lengvai perduoti rašytinėmis formomis, tokiomis kaip planai, ataskaitos (Nonaka ir Takeuchi, 1995). Vadinasi, kiekvieno mokyklos pedagogo patirtis ir žinios gali palengvinti mokyklos vadovų darbą, kuriant strategijas, veiklos planus, ataskaitas.

- *SSGG analizės metodas.* Ši analizė yra viena dažniausiai taikomų analizių, siekiant atskleisti organizacijos silpnąsias ir stipriąsias puses, grėsmes ir galimybes. (Bryson 1988, Norris ir Poulton 1991 cit. Mathew, R. , Bonilla-Martin, E., Santana, D., Gonzalez, E., 2020, p.5), teigia, kad SSGG analizė yra ekspertinio vertinimo metodas, skirtas nustatyti organizacijų išorinės ir vidinės aplinkos stipriąsias ir silpnąsias puses, šią informaciją siekiant išanalizuoti ir panaudoti strateginio planavimo ir valdymo sprendimų procese (Shvardak, M., 2021, p. 3). SSGG analizė yra specifinė strateginio valdymo priemonė, (Shvardak, M., 2021, p. 3), sąlyginai lengvai pritaikoma, jos naudojimas ypač aktualus. Pasak Hansen, J. R., (2011, p. 798) ugdymo įstaigose, SSGG rezultatai padeda kurti strateginius mokyklos tobulinimo planus. Nustačiusi silpnąsias ir galimybes, mokyklos vadovybė gali pakeisti arba modifikuoti kai kurias praktikas, kad pagerintų mokyklos veiklą.

SSGG analizė mokyklos kontekste nagrinėja vidines stipriąsias ir silpnąsias puses, taip pat išorines galimybes ir grėsmes (Bryson, 1995; OBrien, 1991; Taylor, 1987), kurių dėka, galima įvertinti mokyklos stipriąsias ir silpnąsias puses ir numatyti galimybes bei grėsmes. Shvardak, M., (2021, p. 8) išskiria pagrindinius SSGG analizės pranašumus:

- paprastumas ir galimybė daugiau suinteresuotų šalių, aptariant tiriamas problemas;
- vidinių duomenų sisteminimas ir išoriniai veiksniai, turintys įtakos strategijai ir valdymo procesui, strateginių prioritetų formavimui;
- periodinė ugdymo įstaigos rinkos ir išteklių diagnostika.

SSGG analizės paplitimas švietimo įstaigose aiškinamas tuo, kad strateginis valdymas yra susijęs su dideliais kiekiais informacijos, kurios reikia surinkti, apdoroti, analizuoti, lyginti, naudoti, todėl – reikia rasti, plėtoti ir taikyti tokio darbo metodus (Gumenyuk, 2017) cit. (Shvardak, M., 2021, p. 3). SSGG analizės rezultatams didelę įtaką daro kas dalyvauja analizės procese. Nesugebėjimas įtraukti visų suinteresuotųjų šalių gali drastiškai iškreipti rezultatus. Sėkminga analizė prasideda nuo bendro galios grupių ir suinteresuotųjų šalių įvertinimo, nes tiek galios tarpininkai, tiek suinteresuotosios šalys turi prisiimti kolektyvinę atsakomybę už problemų, susijusių su pokyčių pastangomis, nustatymą ir apibrėžimą. Atsakomybės už problemą pasidalijimas yra būtinas, jei visos šalys dalijasi atsakomybe už jo sprendimą (Joyner, 1998).

Vadinasi, SSGG analizės atlikimas yra svarbus strateginio planavimo įgyvendinimui, nes tai yra efektyvus, prieinamas įrankis problemos būklei ir valdymo situacijai vertinti (Shvardak, M., 2021, p. 8), kuris yra vienas iš įrankių spręsti kilusius iššūkius strateginio plano įgyvendinime.

Apibendrinant galima teigti, jog mokyklų vadovų patiriami strateginio planavimo iššūkiai yra glaudžiai susiję su vadovų kompetencijos stygiumi bei išorinių veiksnių poveikiu mokyklai. Strateginio planavimo problemoms minimizuoti praktikoje taikomi metodai ir priemonės, tokie kaip nuolatinis vadovų kompetencijos tobulinimas, įvairios analizės (aplinkos, išteklių ir kt.), mokyklos įgalinimo modelio diegimas, žinių valdymo ir kt. Lietuvos mokyklose dažniausiai naudojama SSGG analizė, kurios metu surinktos žinios ir informacija leidžia identifikuoti mokyklos silpnąsias ir stipriąsias puses, grėsmes ir galimybes.

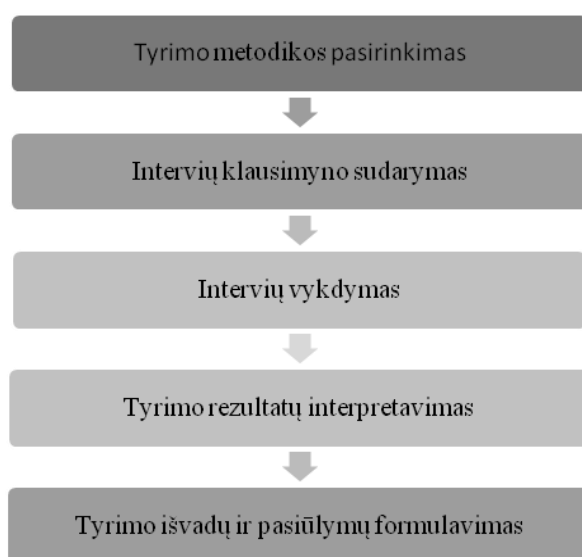
Mokytojų įgalinimas strateginio valdymo procesuose tyrimo metodologija

Tyrimo dizainas

Siekiant nustatyti pagrindinius strateginio valdymo mokykloje aspektus, mokytojų lūkesčius strateginiame valdyme, strateginio plano sudarymo ir įgyvendinimo konceptus, kurie padėtų geriau sužinoti strateginio plano įgyvendinimo subtilybes, buvo sudarytas tyrimo įgyvendinimo planas. Tyrimo eigą sudarė penki etapai, kurie pagrindžia tyrimo vykdymo tinkamumą (žr. 1 pav.):

Paveikslas Nr. 2

Tyrimo įgyvendinimo planas



Pirmame tyrimo etape buvo pasirinkta tyrimo metodika. Antrame tyrimo etape sudarytas pusiau struktūruoto interviu klausimynas. Trečiame tyrimo etape vykdytas pusiau struktūruotas interviu su ugdymo įstaigos specialistais. Pusiau struktūruoto interviu metu buvo apklausti 12 įvairių sričių pedagogai, iš skirtingų Lietuvos miestų, pasirinktų atsitiktine tvarka. Ketvirtame tyrimo etape išanalizuotas ir apibendrintas pedagogų požiūris į strateginį planavimą. Penktame tyrimo etape formuluojamos tyrimo išvados ir pasiūlymai.

Tyrimo epistemologija

Siekiant suvokti kiekvieno tiriamojo patirtį, pasaulio suvokimą, buvo pasirinktas kokybinis, fenomenologijos strategija paremtas, tyrimas. Šio tyrimo tipo (kokybinis tyrimas) privalumas – galimybė pajusti, pamatyti, išgirsti tyrimo dalyvių žinias apie patirtus išgyvenimus, jų išgyvenimų patirties konstruktus. Atliekant tyrimą, tyrėjas remiasi subjektyvistine – interpretuojamąja (fenomenologine) epistemologijos pozicija, nes ji socialinius reiškinius interpretuoja remiantis individų perspektyva. Subjektyvistinei – interpretacinei paradigmai rūpi individas, bandymas suprasti subjektyvų žmogiškosios patirties pasaulį, stengiantis įeiti į žmogaus

vidų (Kardelis, 2002). Šiame darbe realybė matoma iš pedagogų, turinčių skirtingą patirtį dalyvaujant strateginio valdymo procesuose, perspektyvos.

Pasak Kardelio (2007), kokybiniai tyrimų metodai yra naudojami socialinio darbo tyrimuose, kuriuose yra reikalingas giluminis reiškinių suvokimas. Kokybinio tyrimo metodika padeda subtiliau atskleisti reiškinių vyksmo procesą, įsigilinti į reiškinių esmę konteksto fone. Kokybinių tyrimų metodologijoje pagrindinė idėja yra kontekstas – fizinė, socialinė ir materialinė aplinka, kurioje vyksta žmonių veikla (Tidikis, 2003).

Tyrėjo pasirinktas kokybinis tyrimas „įpareigojo“ patį tyrėją tapti duomenų rinkimo „instrumentu“. Tyrėjo vertinimas, požiūris, supratimas yra labai svarbūs veiksniai, o jų analizė, kaip teigia Kardelis (2002), yra pagrindinis kontrolės elementas kokybiniuose tyrimuose. Kokybinis tyrimas atliekamas natūralioje aplinkoje. Kokybiniai tyrimai suteikia galimybę tyrėjui tapti stebėtoju iš „vidaus“, atlikti tyrimą dalyvaujant, pažvelgti į fenomeną holistiškai, pastebėti kiekvieno respondento emocijas, išgyvenimus, atskleisti savitą ir unikalų reiškinių suvokimą (Creswell, iš: Luobikienė, 2003).

Duomenų rinkimui pasirinktas interviu metodas. Pasirinkta interviu technika – pokalbis pagal iš anksto parengtą klausimyną. Tyrimo rezultatams analizuoti ir pateikti buvo pasirinktas aprašomasis tyrimo tipas, remiantis grindžiamąja teorija bei leidžiantis pateikti išsamesnę tiriamos situacijos vaizdą. Duomenų analizės metodas – interviu analizė pagal Smith (2009), nors papildomai buvo naudojamos ir kita metodologinė sisteminė procedūra (stebėjimas), padedanti analizuoti duomenis bei vystyti teoriją. Šio metodo tikslas – atskleisti konkrečių asmenų asmeninės prasmės kūrimą konkrečiame kontekste. Analizės etapai: atskirų atvejų analizė-visų atvejų analizės integracija – galutinių rezultatų aprašymas. IFA teksto analizė apima fenomenologinę ir interpretacinę analizę. Fenomenologinės pastabos fiksuoja tiriamojo jausmus, kalbą, santykį su tyrėju, reikšmingus įvykius, žmones ir t.t., o interpretacinės pastabos įprasmina temas, apibūdinančias tiriamųjų gyvenimo prasmės išgyvenimą. Sudaromas temų sąrašas, ieškoma tarpusavio ryšių ir apjungiami į bendras temas, kurios iliustruojamos autentiškais citatomis.

Interviu su respondentais vyko laisva forma, tačiau tyrėja iš anksto buvo pasiruošusi keletą tikslinamųjų - gilinamųjų klausimų, su kuriais respondentai nebuvo iš anksto supažindinti, siekiant spontaniškumo, tačiau tyrėja paaiškino ką tiria, kokių tikslu ir pan. Respondentams sutikus, interviu buvo fiksuojami diktofonu.

Tyrimo etika

Tyrimo metu tyrėja laikėsi tyrimo etikos principų: visi tyrimo duomenys pagrįsti tyrimo dalyvių perspektyva bei patirtimis; saugomas tyrimo dalyvių ir institucijos duomenų konfidencialumas, tyrimo metu gauta informacija bus žinoma tik tyrėjui bei atskleista tyrimo rezultatuose nebus; tyrimo dalyviui laisvai apsisprendė dalyvauti tyrime, buvo informuojamas apie

tyrimo tikslus; tyrimo duomenys pateikti tiksliai, rūpestingai, vengiant bet kokių iškreipimų, galinčių turėti įtakos duomenų interpretacijai ir rezultatams. Tyrimo metu nesusidurta su etinėmis problemomis.

Tyrimo patikimumas ir tinkamumas

Visu pirma buvo klausiama tyrimo dalyvių nuomonės, ar jie norėtų dalyvauti tokia tyrimu. Gavus informantų sutikimus, buvo pradėta dirbti. Kokybiniuose tyrimuose validumo užtikrinimo akcentai susiję su natūralia aplinka, su tyrėju, kuris siekia pažinti kito žmogaus gyvenimą, suvokti jo pasaulį. Tyrimo validumui užtikrinti buvo svarbus duomenų pateikimas, vartojant informantų, o ne tyrėjų terminus, tyrimo duomenų induktyvus nagrinėjimas, netaikant iš anksto numatytų kategorijų bei situacijos vertinimas iš dalyvių pozicijos (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Taip pat tyrimo vidinis validumas buvo užtikrinamas naudojant mechanines duomenų įrašymo ir išsaugojimo priemones. Tyrimo išorinis validumas užtikrinamas naudojant detalų tyrimo aprašymą. Tyrėja, siekdama išsiaiškinti ar aiškiai suprato tyrimo dalyvių išsakytas mintis, perklausdama patikslindavo dalyvių pasakytus posakius, pasisakymus. Tyrimo eigoje, tyrėjai iškilus klausimams, du respondentai buvo apklausti dar kartą, patikslinant gautą informaciją.

Tyrimo ribotumas. Kaip tyrimo ribotumą galiu įvardinti tyrėjos patirties trūkumą, atliekant kokybinius tyrimus.

Tyrimo imtis. Kokybiniam tyrimui pasirinkta 12 mokyklos darbuotojų. Pusiau struktūruoto interviu dalyviai, atliekant tyrimą, buvo pasirinkti naudojant netikimybinį atrankos metodą, taikant tikslią kriterinę atranką.

Dalyviams taikomi šie atrankos kriterijai:

- 1) profesionalūs (aukštąjį išsilavinimą turintys) skirtingų sričių pedagogai;
- 2) pedagogai turintys ne mažiau nei penkerių metų pedagoginį darbo stažą.

Pedagogai pasirinkti turintys penkerių ir daugiau metų darbo stažą mokykloje, todėl didelė tikimybė, jog tyrimo dalyviai pasižymi skirtingomis nuomonėmis, pozicijomis, kas padidina tikimybę įvairiapusiškai ištirti tyrimo objektą.

Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika pateikta 1 lentelėje.

Lentelė Nr. 1

Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika

| Tyrimo dalyviai | Amžius | Lytis | Specializacija/veiklos sritis | Pedagoginis darbo stažas |
|------------------------|---------------|--------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| Pedagogas (P1) | 40 | Vyras | Matematika ir informatika | 21 |
| Pedagogas (P2) | 58 | Moteris | Socialinė pedagogika | 38 |

| | | | | |
|-----------------|----|---------|------------------------------|----|
| Pedagogas (P3) | 67 | Moteris | Pradinių ugdymas | 38 |
| Pedagogas (P4) | 40 | Moteris | Pradinis ugdymas | 20 |
| Pedagogas (P5) | 36 | Moteris | Muzika | 14 |
| Pedagogas (P6) | 61 | Moteris | Anglų kalba | 36 |
| Pedagogas (P7) | 41 | Moteris | Lietuvių kalba | 20 |
| Pedagogas (P8) | 60 | Moteris | Matematika | 38 |
| Pedagogas (P9) | 46 | Moteris | Pradinis ugdymas | 20 |
| Pedagogas (P10) | 43 | Moteris | Socialinė pedagogika | 20 |
| Pedagogas (P11) | 53 | Moteris | Istorija | 32 |
| Pedagogas (P12) | 63 | Moteris | Socialinė pedagogika | 40 |
| Pedagogas (P13) | 61 | Moteris | Lietuvių kalba ir literatūra | 39 |
| Pedagogas (P14) | 60 | Moteris | Biologija | 40 |

Remiantis 1 lentele, galima teigti, jog tyrimo dalyviai atitinka tyrimo dalyviams taikomus atrankos kriterijus, pedagogai turintys aukštąjį išsilavinimą, skirtingų sričių darbuotojai, pedagoginis darbo stažas yra daugiau nei penkeri metai, nuo 14 iki 40 metų.

Tyrimo instrumentas. Kokybiniam tyrimui skirtas pusiau struktūruoto interviu tyrimo instrumentas. Tai interviu, vedamas pagal tam tikras gaires. Iš anksto apsvarstomos pagrindinės tokio klausimyno temos, kurias reikia aptarti, ir svarbiausi kiekvienos temos klausimai.

Klausimai sudaryti pagal iš anksto žinomas problemas siekiant sužinoti kuo daugiau apie analizuojamą problemą, siekta išanalizuoti mokytojų požiūrį į strateginį planavimą ir naudą mokykloje.

Pusiau struktūruoto interviu klausimyną sudaro 2 blokai:

1. *Tyrimo dalyvių charakteristika*, sudaryta iš 4 klausimų, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių amžių, lytį, išsilavinimą bei darbo patirtį pedagoginio darbo srityje.

2. *Diagnostinių klausimų blokas*, sudarytas iš 17 klausimų, kurie suskirstyti į 2 blokus: pedagogų lūkesčiai strateginio plano įgyvendinime ir strateginio plano subtilybės.

Pusiau struktūruoto interviu klausimai pateikti 1 priede.

Mokyklos bendruomenės narių įgalinimas dalyvauti strateginio plano kūrime

Strateginis mokyklos valdymas yra susijęs su ilgalaikė perspektyva. Pirmiausia strateginio valdymo sistema yra taikoma rengiant strateginį planą, pateikiant strategines organizacijos kryptis.

Kiekvienos organizacijos strateginis valdymas yra ir turi būti unikalus. Nėra konkrečios strateginio valdymo sistemos, kurią galėtų pritaikyti kiekviena organizacija. Ji turėtų būti sukurta taip, kad atitiktų išskirtinius kiekvienos organizacijos bruožus ir poreikius. Anot R. Jucevičiaus tik

parengus planą atsiranda galimybė parinkti vykdytojus, parengti struktūrą, deleguoti funkcijas ir paskirstyti užduotis, motyvuoti vykdytojus ir jiems vadovauti, užtikrinti bendravimą tarp vykdytojų.

Interviu metu visi pedagogai nurodė, kad yra susipažinę su mokyklos strateginiu planu, tačiau ne visi pedagogai dalyvavo strateginio plano kūrime. Pedagogų atsakymai sugrupuoti į kategorijas: dalyvavimo priešastis strateginio plano kūrime ir nedalyvavimo priešastis strateginio plano kūrime ir į 8 subkategorijas, apibūdinančias subtilybes. Tyrimo dalyvių atsakymai pateikti 2 lentelėje.

Lentelė Nr. 2

Pedagogų dalyvavimo/ nedalyvavimo priešastis strateginio plano kūrime

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|--|--|---|
| Dalyvavimo priešastis strateginio plano kūrime | Administracijos dalyvavimas | P1 „[...] Dalyvavo visa administracija, strategavome, kūrėme kartu, dėl to teko ir dalyvauti [...]“ |
| | Direktoriaus įsakymas | P2 „[...] Aš dalyvauju mokyklos strateginio plano kūrime, o pagrindinė priešastis buvo direktoriaus įsakymas, kuriuo jis mane paskyrė dalyvauti [...]“ |
| | | P3 „[...] Taip, dalyvavau buvau paskirta direktoriaus įsakymu į plano kūrimo darbo grupę. [...]“ |
| | Darbo grupės sudarymas | P4 „[...] Taip, esu mokyklos tarybos narys, visi nariai įtraukiami į darbo grupę. [...]“ |
| | | P9 „[...] Buvo sudaryta darbo grupė ir pakvietė toje grupėje būti [...]“ |
| | | P11 „[...] Dalyvavau darbo grupės veikloje, direktoriaus įsakymu buvo sudarytos grupės. [...]“ |
| | | P12 „[...] strateginį planą rengė darbo grupė, kurios narė aš buvau, sudaryta direktoriaus įsakymu. [...]“ |
| | Mokyklos administracijai įdomi nuomonė | P5 „[...] Taip, dalyvavau. Mokyklos administracijai buvo įdomi ir mūsų mokytojų nuomonė, išvalgos ir pasiūlymai. [...]“ |
| | Iniciatyvumas | P6 „[...] Dalyvavau, nes norėjau prisidėti planuojant ir organizuojant gimnazijos veiklą, norėjau aktyviai dalyvauti sprendžiant aktualias ugdymo problemas. [...]“ |
| | | P8 „[...] Dalyvavau strateginio darbo plano kūrime, mūsų mokykla maža, ir noriu tiesiog prisidėti prie visos planuojamos veiklos, noriu būti naudinga sprendžiant aktualius klausimus. [...]“ |
| Pareigybė | P7 „[...] Dalyvavau, įeina į mano darbo pareigas, buvau įtraukta į strateginio plano rengimo darbo grupę. [...]“ | |
| Dalyvauja visi | P10 „[...] Dalyvavau, nes visi gimnazijoje dirbantys mokytojai dalyvauja. [...]“ | |
| Nedalyvavimo priešastis strateginio plano kūrime | Kompetencijos | P13 „[...] Nedalyvauju, nes renkama atitinkama kompetentingų pedagogų ir administracijos darbuotojų komanda [...]“ |

Interviu metu pedagogai nurodė, kad daugiausiai respondentų dalyvavo direktoriaus įsakymu: P2 „[...] Aš dalyvauju mokyklos strateginio plano kūrime, o pagrindinė priežastis buvo direktoriaus įsakymas, kuriuo jis mane paskyrė dalyvauti [...]“, P3 „[...] buvau paskirta direktoriaus įsakymu į plano kūrimo darbo grupę. [...]“. Direktoriaus įsakymu sudaroma strateginio darbo grupė ir įtraukiami mokyklos darbuotojai - P11 „[...] Dalyvavau darbo grupės veikloje, direktoriaus įsakymu buvo sudarytos grupės. [...]“, P12 „[...]strateginį planą rengė darbo grupė, kurios narė aš buvau, sudaryta direktoriaus įsakymu. [...]“, taip pat P9 „[...] pakvietė toje grupėje būti [...]“, kadangi strateginio plano kūrime P1 „[...] Dalyvavo visa administracija, strategavome, kūrėme kartu, dėl to teko ir dalyvauti [...]“, „[...] esu mokyklos tarybos narys, visi nariai įtraukiami į darbo grupę. [...]“

Mokyklos administracijai P5 „[...] buvo įdomi ir mūsų mokytojų nuomonė, išvalgos ir pasiūlymai. [...]“. Vienas iš dalyvavimo aspektų yra iniciatyvumas, kurio dėka P6 „[...]norėjau prisidėti planuojant ir organizuojant gimnazijos veiklą, norėjau aktyviai dalyvauti sprendžiant aktualias ugdymo problemas. [...]“, P8 „[...]mūsų mokykla maža, ir noriu tiesiog prisidėti prie visos planuojamos veiklos, noriu būti naudinga sprendžiant aktualius klausimus. [...]“. Strateginio plano kūrimas įtraukiamas į darbuotojo pareigybės aprašą (P7 „[...] įeina į mano darbo pareigas, buvau įtraukta į strateginio plano rengimo darbo grupę. [...]“). Taigi, Strateginio plano kūrime P10 „[...] visi gimnazijoje dirbantys mokytojai dalyvauja. [...]“.

Tyrimo dalyviai nurodo, kad nedalyvavimo priežastis yra todėl, kad renkama atitinkama komanda: P11 „[...] nedalyvauju, nes renkama atitinkama kompetentingų pedagogų ir administracijos darbuotojų komanda [...]“. Darytina išvada, kad administracijos vaidmuo įtraukiant pedagogus į strateginio plano kūrimą yra pagrindas formuojant strateginio planavimo darbo grupę. Profesinė kompetencija yra vienas esminių kriterijų, į kuriuos atsižvelgiant formuojama darbo grupė. Tyrimo dalyviams pateikus klausimą „Kaip manote, kas turėtų rengti strateginį planą mokykloje, kas turėtų sudaryti strateginio planavimo darbo grupę, išryškėjo, jog tyrime dalyvavusių pedagogų nuomone strateginio valdymo/planavimo funkcijos tarsi priskiriamos mokyklos administracijai, siejant strateginį valdymą su administracine mokyklos funkcija bei turimomis administracinio darbo kompetencijomis. Gauti tyrimo rezultatai grupuojami į 2 kategorijas ir į 7 subkategorijas, tai pateikta 3 lentelėje.

Lentelė Nr. 3

Strateginio plano darbo grupės nariai

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|---------------|----------------|---|
| Grupės nariai | Administracija | P1 „[...] Administracijos nariai [...]“ |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | | P3 „[...] Administracija [...]“ |
| | | P4 „[...] Administracija [...]“ |
| | | P6 „[...] Grupę turėtų sudaryti mokyklos administracija [...]“ |
| | | P7 „[...] privalo dalyvauti administracijos atstovai [...]“ |
| | | P8 „[...] Administracija turi dalyvauti [...]“ |
| | | P9 „[...] Darbo grupę sudaro administracija [...]“ |
| | | P10 „[...] Sudaro mokyklos administracija [...]“ |
| | | P14 „[...] Direktorius, pavaduotojai [...]“ |
| | Metodinių būrelių nariai | P1 „[...] metodiniu grupių pirmininkai [...]“ |
| | | P3 „[...] metodinių būrelių atstovai. [...]“ |
| | | P7 „[...]privalo dalyvauti <...> visų metodinių grupių vadovai ar deleguoti mokytojai. [...]“ |
| | | P14 „[...]metodinės tarybos pirmininkas, dalykų metodinių grupių pirmininkai. [...]“ |
| | Mokytojai | P1 „[...] buvo siūloma ir kitiems mokytojams, kurie nori ir gali prisidėti prie gairių kūrimo, o iš tikrųjų prie viso plano prisidėjo visi mokytojai. [...]“ |
| | | P4 „[...] mokytojai [...]“ |
| | | P6 „[...] mokytojai [...]“ |
| | | P8 „[...] be abejo turi būtina dalyvauti mokytojai [...]“ |
| | | P9 „[...] Darbo grupę sudaro <...> atstovai iš mokytojų [...]“ |
| | | P10 „[...] dalyvauja visi mokytojai, tai manau taip ir turėtų būti, kad visi turėtų žinoti apie ką ten kalbama tame strateginiame plane ir prisidėti jį sudarant. [...]“ |
| | | P11 „[...] Dauguma mokytojų teikia pasiūlymus. [...]“ |
| | | P12 „[...] mokytojai [...]“ |
| | Bendruomenės atstovai | P2 „[...] Rengti mokykloje strateginį planą turėtų visos bendruomenės atstovai tai yra administracija, mokytojų deleguoti asmenys, tėvų ir mokinių, kurie geriausiai žino progimnazijos pokyčius. [...]“ |
| | | P4 „[...] Bendruomenė planą įgyvendina, tad kūrimo dalyvaudama gali geriau užtikrinti įgyvendinimą. [...]“ |
| | | P5 „[...] Manau, kad dalyvauti rengiant strateginį planą turėtų mokyklos bendruomenė. [...]“ |
| | | P12 „[...] darbuotojų atstovai [...]“ |
| | Tėvai | P6 „[...] mokinių tėvų atstovai. [...]“ |

| | | |
|--|-------------|--|
| | | P8 „[...] kažkokią dalį turėtų dalyvauti ir tėvai. [...]“ |
| | | P9 „[...] Darbo grupę sudaro <...> tėvų atstovai. [...]“ |
| | | P12 „[...] mokinių tėvai [...]“ |
| | | P14 „[...] tėvų komiteto pirmininkas [...]“ |
| | Mokiniai | P6 „[...] mokiniai [...]“ |
| | | P14 „[...] mokinių tarybos pirmininkas [...]“ |
| | | P12 „[...] mokiniai [...]“ |
| Strateginio planavimo darbo grupės sudarymas | Darbo grupė | P12 „[...] strateginio veiklos plano rengimui organizuoti, jo įgyvendinimui prižiūrėti, pasiektiems rezultatams įvertinti, iškilusioms problemoms analizuoti ir planuojamo laikotarpio veiklos prioritetams nustatyti sudaroma strateginio planavimo darbo grupė. Ji atsiskaito mokyklos direktoriui. [...]“ |

Rengiant strateginį planą labai svarbų vaidmenį atlieką strateginio planavimo darbo grupė, kurią turėtų sudaryti daugumos pedagogų nuomone P1 „[...] Administracijos nariai [...]“, kurie P7 „[...] privalo dalyvauti [...]“ strateginio plano kūrimo. Antra grupė, kuri turėtų įsitraukti į strateginį planavimą yra P3 „[...] metodinių būrelių atstovai. [...]“, taip pat P7 „[...]privalo dalyvauti <...> visų metodinių grupių vadovai ar deleguoti mokytojai. [...]“ arba P1 „[...] metodinių grupių pirmininkai [...]“. Darbo grupę turi papildyti P4 „[...] mokytojai [...]“, nes P11 „[...] Dauguma mokytojų teikia pasiūlymus. [...]“. Respondentams antrina ir kiti jų kolegos, kad P9 „[...] darbo grupę sudaro <...> atstovai iš mokytojų [...]“, kurie P8 „[...] be abejo turi būtina dalyvauti [...]“, nes P10 „[...] visi turėtų žinoti apie ką ten kalbama tame strateginiame plane ir prisidėti jį sudarant. [...]“. Pedagogai teigia, kad P1 „[...] buvo siūloma ir kitiems mokytojams, kurie nori ir gali prisidėti prie gairių kūrimo, o iš tikrųjų prie viso plano prisidėjo visi mokytojai. [...]“.

Pedagogai įsitikinę, kad strateginiame planavime P8 „[...] kažkokią dalį turėtų dalyvauti ir tėvai. [...]“, tačiau nenurodo, kokia tai būtų dalis. Taigi, strateginio planavimo P9 „[...] darbo grupę sudaro <...> tėvų atstovai. [...]“, pedagogai patikslina, kad P6 „[...] mokinių tėvų atstovai. [...]“) ir P6 „[...] mokiniai [...]“ arba P14 „[...] mokinių tarybos pirmininkas [...]“.

Strateginio planavimo kompetencijos yra esminės savybės, kurios padeda mokyklų vadovams veiksmingai planuoti ir įgyvendinti strategiją, kurios apima įvairius aspektus, nuo vizijos formavimo iki veiksmų įgyvendinimo. Įvertinant tiriamųjų kompetencijas, jas galima panaudoti kaip instrumentų paketą, kuris padeda strateginio plano kūrimo ir įgyvendinimo procese. Tiriamųjų atsakymai į klausimą „Kokios jūsų nuomone kompetencijos yra reikalingos strateginio plano kūrimo?, tiriamieji atsakė sekančiai. Tyrimų duomenys sugrupuoti į 3 kategorijas „Kompetencijos“ ir į 20 subkategorijų, kurios pateikiamos 4 lentelėje.

Lentelė Nr. 4

Kompetencijų sąrašas

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|---------------------------|---------------------------------------|---|
| Komunikavimo kompetencija | Kompetencijos reikalingumas ir svarba | P1 „[...] Komunikavimo kompetencija reikalinga, kaip žmones įtraukti, užvesti, kad nebijotų siūlyti minčių dėl strateginio plano kūrimo. [...]“ P5 „[...] Manau, kad reikalingos komunikavimo kompetencijos. [...]“ P7 „[...] Komunikacijos. [...]“ P14 „[...] Komunikavimo. [...]“ |
| | Bendravimo įgūdžiai | P6 „[...] Bendravimo įgūdžiai [...]“ |
| | Bendradarbiavimo | P7 „[...] Bendradarbiavimo. [...]“ P10 „[...] Bendradarbiavimo. [...]“ P11 „[...] Bendradarbiavimo [...]“ |
| | Gebėjimas dirbti grupėje | P10 „[...] Gebėjimo dirbti grupėje. [...]“ P11 „[...] Darbo grupėje. [...]“ |
| | Skaitmeninės kompetencijos | P5 „[...] Skaitmeninės kompetencijos. [...]“ P14 „[...] Skaitmeninė. [...]“ |
| Vadybinė kompetencija | Vadybinės kompetencijos | P1 „[...] Vadybinės kompetencijos, kaip visa tai padaryti. [...]“ P3 „[...] Vadybinės būtinai reikalingos. [...]“ P14 „[...] Vadybinė [...]“ |
| | Veikimas pagal reglamentuotas tvarkas | P2 „[...] Žmogus kuris dalyvauja grupėje turi būti susipažinęs su įstatymais, švietimo įstatymais [...]“ |
| | Situacijos pažinimas | P12 „[...] Veiksmingą planavimą lemia aiškus ir gilus mokyklos situacijos pažinimas, jos visapusiškas įvertinimas. [...]“ P12 „[...] Reikia žinoti organizacijos trūkumus ir privalumus, numatyti įmanomas veiklos tobulinimo gaires. [...]“ |
| | Išmanymas | P2 „[...] Turi išmanyti ko labiausiai reikia mokyklos bendruomenei ir ką galima realiai įgyvendinti. [...]“ |
| | Orientacija į rezultatą | P6 „[...] Orientacija į rezultatą. [...]“ |
| | Grįžtamasis ryšys | P6 „[...] Grįžtamasis ryšys. [...]“ |
| | Laiko valdymas | P6 „[...] Laiko valdymas. [...]“ |
| | Veiklumas | P6 „[...] Veiklumas. [...]“ |
| Lyderystės kompetencija | Strateginis mąstymas | P1 „[...] Strateginis matymas. [...]“ |
| | Kritinis mąstymas | P3 „[...] Kritinis mąstymas. [...]“ |
| | Lyderystė | P6 „[...] Lyderystė. [...]“ P14 „[...] Lyderystės. [...]“ P7 „[...] Lyderystės. [...]“ |
| | Kūrybiškumas | P3 „[...] Kūrybiškumas. [...]“ P14 „[...] Kūrybiškumo. [...]“ |
| | Galimybių žinojimas | P4 „[...] Švietimo strategijos bei mokyklos veikimo galimybių žinojimas. [...]“ |
| | Domėjimasis naujovėmis | P11 „[...] Domėjimosi naujovėmis. [...]“ |
| | Platesnis matymas | P9 „[...] Svarbu, kad žmogus žiūrėtų plačiau, kaip į visas mokyklos, kaip ugdymo įstaigos, tikslus uždavinius. Matymas mokyklos kaip ugdymo įstaigos, o ne tik siaurai savo dalyko, bet plačiau, nes strateginis planas plačiau nurodo kryptis, kur mokykla eis, ko sieks ateinančius keturis ar penkis metus. [...]“ |

Tyrimas atskleidė, jog tyrime dalyvavę respondentai svarbiausiomis kompetencijomis, kurios yra reikalingos strateginio plano kūrimo yra komunikavimo ir vadybinė ir lyderystės kompetencijos. Kuriant strategiją reikalinga kompetentingų įstaigos darbuotojų komanda, kurią

sudaro administracija, **pedagogai** ir mokyklos bendruomenės nariai. Apibendrinant, tyrimo duomenis, strateginio plano kūrimui ir įgyvendinimui reikalingos šios kompetencijos: P6 „[...] bendravimo įgūdžiai [...]“, P14 „[...] komunikavimo [...]“, P10 „[...] gebėjimo dirbti grupėje [...]“. Kuriant strategiją labai svarbu P1 „[...] žmones įtraukti, užvesti, kad nebijotų siūlyti minčių dėl strateginio plano kūrimo [...]“. Strateginio valdymo procesuose, svarbūs šie aspektai: P6 „[...] orientacija į rezultatą [...]“, P6 „[...] grįžtamasis ryšys [...]“, P6 „[...] laiko valdymas [...]“, P6 „[...] veiklumas [...]“, P1 „[...] strateginis matymas [...]“, P3 „[...] kritinis mąstymas [...]“, P6 „[...] lyderystė [...]“, P3 „[...] kūrybiškumas [...]“, taip pat P4 „[...] švietimo strategijos bei mokyklos veikimo galimybių žinojimas [...]“ ir inovatyvumo aspektas - P11 „[...] domėjimosi naujovėmis [...]“, pasitelkiant P5 „[...] skaitmenines kompetencijas [...]“ kurios leidžia mokytis, bendrauti, spręsti problemas ir dirbti su informacija bei technologijomis.

Kuriant strategiją, svarbi kompetencija veikti pagal tvarkas, nes P2 „[...] žmogus kuris dalyvauja grupėje turi būti susipažinęs su įstatymais, švietimo įstatymais [...]“, gebėti jais vadovautis.

Respondentai teigia, kad labai P9 „[...] svarbu, kad žmogus žiūrėtų plačiau, kaip į visos mokyklos, kaip ugdymo įstaigos, tikslus uždavinius. Matymas mokyklos kaip ugdymo įstaigos, o ne tik siaurai savo dalyko, bet plačiau, nes strateginis planas plačiau nurodo kryptis, kur mokykla eis, ko sieks ateinančius keturis ar penkis metus. [...]“. Taigi, P12 „[...] veiksmingą planavimą lemia aiškus ir gilus mokyklos situacijos pažinimas, jos visapusiškas įvertinimas [...]“. Kuriant strategiją P12 „[...] reikia žinoti organizacijos trūkumus ir privalumus, numatyti įmanomas veiklos tobulinimo gaires [...]“, todėl reikalingos P1 „[...] vadybinės kompetencijos, kaip visa tai padaryti [...]“.

Respondentams pateikiant klausimą „Kaip jūs galite įtakoti strategijos kūrimą mokykloje?“ buvo siekta išsiaiškinti, kiek respondentai jaučiasi turintys galios įtakoti strategijos (priemonių visumos, orientuotos formuoti mokyklos veiklą artimiausiu laikotarpiu) kūrimą. Tiriamųjų atsakymai sugrupuoti į 2 kategorijas: įtaka per mokyklos darbo grupes ir įtaka per asmenines kompetencijas, į 10 subkategorijų, kurios pateikiamos 5 lentelėje.

Lentelė Nr. 5

Pedagogų įtaka strategijos kūrimui mokykloje

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|------------------------------|-----------------------|--|
| Įtaka mokyklos darbo grupėse | Kokybės įsivertinimas | P1 „[...] Kadangi esu mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo grupės koordinadorius, tai iš mūsų daromų tyrimų tam tikri suformuoti klausimai ar teiginiai po atlikto audito, turi įtakos: žiūrime kaip spręsti problemas ir kaip įtraukti į mokyklos strateginį planavimą. [...]“ |
| | Darbo grupėse | P10 „[...] Dirbant darbo grupėse |

| | | |
|----------------|--|---|
| | | <i>analizuojame, teikiame pasiūlymus, o pateikus pasiūlymus grupė juos išanalizuoja ir arba atsižvelgia, arba ne ir visi kartu nutariame, ar jis reikalingas mūsų mokyklai. [...]</i> |
| | Analizavimas | <i>P14 „[...] Kartu su metodinę tarybą atlikau ir strateginio plano kūrimo darbo grupėje pristačiau buvusio plano veiksmingumo analizę ir vidinės aplinkos analizę. Remiantis analizės rezultatais ir išvadamis, atsižvelgus į vidaus įsivertinimo bei išorės vertinimo išvadas ir rekomendacijas buvo kuriamas strateginis planas. [...]</i> |
| Asmeninė įtaka | Siūlymai | <i>P3 „[...] Galiu pateikti siūlymus. [...]</i> |
| | | <i>P4 „[...] Teikti siūlymus. [...]</i> |
| | | <i>P5 „[...] Galiu pateikti savo pasiūlymus, [...]</i> |
| | | <i>P6 „[...] Galiu pateikti savo pasiūlymus [...]</i> |
| | | <i>P8 „[...] Su savo pasiūlymais, dalyvauti aptariant svarbius klausimus, siūlyti konkrečias veiklas. [...]</i> |
| | | <i>P9 „[...] Teikti pasiūlymus [...]</i> |
| | | <i>P11 „[...] Galiu teikti pasiūlymus, galiu aktyviai dalyvauti visame procese. [...]</i> |
| | Pastebėjimai ir įžvalgos | <i>P6 „[...] Galiu pateikti savo <...> pastebėjimus ir įžvalgas [...]</i> |
| | | <i>P9 „[...]išsakyti pastebėjimus. [...]</i> |
| | Priimant sprendimus | <i>P6 „[...] Galiu <...> dalyvauti aptariant pateiktus pasiūlymus bei priimant sprendimus, kurie svarbūs mokyklai ir mokyklos bendruomenei. [...]</i> |
| | | <i>P7 „[...] Visų, dalyvavusių šioje darbo grupėje, nuomonę buvo išgirsta, vyko daug diskusijų, į mano pasiūlymus buvo atsižvelgta. [...]</i> |
| | Diskusija | <i>P9 „[...] diskutuoti kai kurias klausimais [...]</i> |
| | Patirtis | <i>P2 „[...] Aš galiu iš savo srities siūlyti pažangiausias idėjas ir pažangiausias būdus kaip dar pagerinti progimnazijos pažangą mokinių ir socialinę aplinką. [...]</i> |
| Aktyvumas | <i>P11 „[...] galiu aktyviai dalyvauti visame procese. [...]</i> | |
| Domėjimasis | <i>P12 „[...] Aš nuolat domiuosi švietimo naujovėmis, mokyklos dokumentais, naudoju per vadybos seminarus gautas žinias, vadovaujuosi mokyklos poreikių tyrimais, mokyklos situacijos analize ir žinau apie ugdymo įstaigos poreikius, materialinę, demografinę, psichologinę situaciją, bendruomenės narių poreikius, jų nuomonę ir siūlymus. [...]</i> | |

Tyrimo dalyviai nurodė, kad į strateginio planavimo procesą įsitraukia dalyvaujant mokyklos darbo grupėse, kuriose pedagogai teikia P10 „[...] pasiūlymus, o pateikus pasiūlymus grupė juos išanalizuoja ir arba atsižvelgia, arba ne ir visi kartu nutariame ar jis reikalingas mūsų mokyklai. [...]“. Tiriamieji nurodė, kad labai svarbų vaidmenį strateginiame procese atlieka kokybės vertinimas, iš kurių P1 „[...] daromų tyrimų tam tikri suformuoti klausimai ar teiginiai po atlikto audito, turi įtakos: žiūrime kaip spręsti problemas ir kaip įtraukti į mokyklos strateginį planavimą. [...]“. Pedagogai nurodo, kad atlikus P14 „[...] buvusio plano veiksmingumo analizę ir vidinės aplinkos analizę. Remiantis analizės rezultatais ir išvadamis, atsižvelgus į vidaus įsivertinimo bei išorės vertinimo išvadas ir rekomendacijas buvo kuriamas strateginis planas. [...]“. Taigi, kuriant strateginį planą pedagogams labai svarbu dalyvauti, bendradarbiauti ir dalintis patirtimi mokyklos darbo grupėse, kuriose yra analizuojama mokyklos strategija.

Tiriamieji domisi P12 „[...] švietimo naujovėmis, mokyklos dokumentais [...]“, naudoja P12 „[...] per vadybos seminarus gautas žinias [...]“, dirbdami vadovaujasi P12 „[...] mokyklos poreikių tyrimais, mokyklos situacijos analize [...]“ ir įvertina P12 „[...] ugdymo įstaigos poreikius, materialinę, demografinę, psichologinę situaciją, bendruomenės narių poreikius, jų nuomonę ir siūlymus [...]“ taip siekdami puikių rezultatų ugdymo procese. Kuriant strategiją labai svarbu, kad pedagogai galėtų P8 „[...] su savo pasiūlymais, dalyvauti aptariant svarbius klausimus, siūlyti konkrečias veiklas. [...]“. Teikiant P6 „[...] pastebėjimus ir įžvalgas, kurie svarbūs mokyklai ir mokyklos bendruomenei. [...]“, mokytojai gali P11 „[...] aktyviai dalyvauti visame procese [...]“, P9 „[...] diskutuoti kai kuriais klausimais [...]“, ir P2 „[...]iš savo srities siūlyti pažangiausias idėjas ir pažangiausias būdus kaip dar pagerinti progimnazijos pažangą mokinių ir socialinę aplinką. [...]“. Taigi, pedagogų dalinimasis patirtimi gali įtakoti inovatyvius, tvarius pokyčius mokyklos strateginio valdymo organizavime.

Apibendrinant, galime teigti, kad P2 „[...] rengti mokykloje strateginį planą turėtų visos bendruomenės atstovai, tai yra administracija, mokytojų deleguoti asmenys, tėvų ir mokinių, kurie geriausiai žino progimnazijos pokyčius. [...]“, tačiau praktikoje tai ne visada pavyksta. Mokyklos P12 „[...] strateginio veiklos plano rengimui organizuoti, jo įgyvendinimui prižiūrėti, pasiektiems rezultatams įvertinti, iškilusioms problemoms analizuoti ir planuojamo laikotarpio veiklos prioritetams nustatyti sudaroma strateginio planavimo darbo grupė. Ji atsiskaito mokyklos direktoriui. [...]“, kurioje P5 „[...] dalyvauti rengiant strateginį planą turėtų mokyklos bendruomenė. [...]“, nes P4 „[...] bendruomenė planą įgyvendina, tad kūrime dalyvaujant gali geriau užtikrinti įgyvendinimą. [...]“. Strateginio planavimo kompetencijos, tokios kaip vadybinė, lyderystė, skaitmeninis raštingumas, kūrybiškumas ir etc. yra esminės savybės, kurios padeda mokyklų vadovams veiksmingai planuoti ir įgyvendinti strategiją, kurios apima įvairius aspektus, nuo vizijos formavimo iki veiksmų įgyvendinimo. Skirtingas tiriamųjų kompetencijas galima panaudoti kaip

instrumentų paketą, kuris padeda strateginio plano kūrimo ir įgyvendinimo procese. Mokyklos bendruomenės narių turimos žinios yra traktuojamos kaip resursas, galintis padėti siekti numatytų tikslų ir įgalinantis darbuotojus aktyviau įsitraukti į mokykloje vykstančius procesus. Tyrimas atskleidė, jog respondentai strateginio plano kūrime dalyvauja, kai jiems tai priskiriama administracijos potvarkiais, direktoriaus įsakymu, kur kas mažiau dalyvavimas susijęs su asmenine motyvacija ir noru aktyviau dalyvauti. Respondentai jaučiai galintys teikti pasiūlymus, išvalgas strateginio plano kūrimo procese, o dalyvaujantys strateginio plano kūrimo grupėse turi galimybę išsamiau susipažinti su aktualiais dokumentais, kita informacija, kas lemia stipresnę įsitraukimą.

Mokyklos strateginio plano atitiktis asmeninems mokytojo vertybėms

Lūkesčiai yra tai, ko mes tikimės iš savęs ir kitų žmonių ar aplinkos. Lūkesčiai gali būti realūs arba idealizuoti, todėl labai svarbu suprasti, kad lūkesčiai gali būti teigiami arba neigiami - teigiami lūkesčiai gali mus motyvuoti, o neigiami gali sukelti nusivylimą. Vertybinės nuostatos yra mūsų įsitikinimai, vertybės ir moraliniai principai. Jos gali formuoti mūsų požiūrį į darbą ir visuomenę, šiuo atveju į mokinius, jų tėvus/globėjus, kolegas ar kitus specialistus. Taigi, svarbiausia suderinti lūkesčius su vertybinėmis nuostatomis, taip išvengiant konfliktų ir nusivylimų. Respondentams buvo užduotas klausimas „Ar mokyklos strateginis planas atitinka jūsų lūkesčius ir vertybines nuostatas?“ Gauti tyrimo rezultatai grupuojami į kategoriją lūkesčiai ir vertybinės nuostatos ir į 13 subkategorijų, pateikiame 6 lentelėje.

Lentelė Nr. 6

Lūkesčiai ir vertybinės nuostatos

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|-----------------------------------|--|--|
| Lūkesčiai ir vertybinės nuostatos | Aiški misija, vizija | P13 „[...] vizija ir misija reali [...]“ |
| | Tapatumas | P1 „[...] Jeigu labai nesutaptų reikėtų ieškoti kitos darbo vietos [...]“ |
| | Atsižvelgimas | P2 „[...] atitinka, nes strateginį planą rengia komanda atsižvelgdama į bendruomenės narių siūlymus [...]“ |
| | | P3 „[...] atitinka, nes strateginį planą rengia atsižvelgiant į bendruomenės narių lūkesčius. [...]“ |
| | „Linksmybės“ | P4 „[...] Ne visada ir ne visos veiklos. Man, kaip mokytojui svarbiausia pamoka ir mokyti, nes mokiniai laikys egzaminus, nors kai kada plane yra „linksmybų“, bet mokykla ne pasilinksminimo vieta, norint linksmintis pirmiausia reikia įprasti dirbti, nes mokymasis yra darbas. [...]“ |
| | Atitiktis | P5 „[...] Taip, atitinka. [...]“ |
| | | P6 „[...] Taip, atitinka. [...]“ |
| | | P9 „[...] Taip, atitinka. [...]“ |
| Strategija | P6 „[...] Gimnazijos strateginis planas parengia strategiją, atsižvelgiant į viziją, misiją ir tikslus bei padeda efektyviai | |

| | | |
|--|----------------------|--|
| | | <i>planuoti, organizuoti gimnazijos veiklą, telkti gimnazijos bendruomenę sprendžiant aktualias ugdymo problemas. [...]“</i> |
| | Poreikių atliepimas | <i>P7 „[...] Mano lūkesčius visiškai atitinka, planas sudarytas vadovaujantis pradėtų darbų tęstinumu, planuota atsižvelgiant į visų tikslinių grupių išsakytus poreikius. [...]“</i> |
| | Planavimas | <i>P8 „[...] Taip, atitinka, todėl, kad patys planuojam. Planas visada padeda efektyviau planuoti, organizuoti ugdymo procesą, veiklas, materialinės bazės stiprinimą. [...]“</i> |
| | Diskusija | <i>P10 „[...] Kadangi dalyvaujame strateginio plano kūrime ir viską ten išdiskutuojame, aptariame, tai manau, kad atitinka. [...]“</i> <i>P12 „[...] Taip, nes darbo grupėje buvo išdiskutuotos visos veiklos kryptys ir būdai vykdyti institucijos misiją, pasiekti numatytus tikslus ir rezultatus, veiksmingai panaudojant finansinius, materialinius ir žmogiškuosius išteklius. [...]“</i> |
| | Neįsigilinimas | <i>P11 „[...] Labai nesigilinu, iš principo - jis tinkamas. [...]“</i> |
| | Sunkiai įgyvendinama | <i>P13 „[...]atitinka iš dalies, kai kurie uždaviniai sunkiai įgyvendinami [...]“</i> |
| | Susitarimai | <i>P14 „[...] Įgyvendinami mokyklos bendruomenės susitarimai, misija, puoselėjamos vertybės: saugumas, tolerancija, mokymasis, kryptinga ugdymosi veikla, bendradarbiavimas. [...]“</i> |
| | Pasiekimai | <i>P14 „[...] Geri, tvarūs mokyklos mokinių pasiekimai, tenkinantys bendruomenės lūkesčius, mokyklos pažangą. [...]“</i> |

Dauguma tyrimo dalyvių įvardina, kad mokyklos strateginis planas P5 „[...] atitinka [...]“ jų lūkesčius ir vertybines nuostatas, P3 „[...] nes strateginį planą rengia atsižvelgiant į bendruomenės narių lūkesčius [...]“, P7 „[...] planas sudarytas vadovaujantis pradėtų darbų tęstinumu, planuota atsižvelgiant į visų tikslinių grupių išsakytus poreikius [...]“, P2 „[...] siūlymus [...]“, darbo grupėse išdiskutuojamos P12 „[...] visos veiklos kryptys ir būdai vykdyti institucijos misiją, pasiekti numatytus tikslus ir rezultatus, veiksmingai panaudojant finansinius, materialinius ir žmogiškuosius išteklius [...]“. Tačiau, keletas tiriamųjų nurodo, kad strateginis planas atitinka P4 „[...] ne visada [...]“ arba P13 „[...]atitinka iš dalies [...]“, kadangi P13 „[...] kai kurie uždaviniai sunkiai įgyvendinami [...]“, kaip ir kai kurios P4 „[...] veiklos [...]“, P4 „[...] kai kada plane yra „linksmybių“, bet mokykla ne pasilinksminimo vieta, norint linksmintis pirmiausia reikia įprasti dirbti, nes mokymasis yra darbas[...]“. Pedagogui yra P4 „[...] svarbiausia pamoka ir mokyti, nes mokiniai laikys egzaminus [...]“. Taigi, labai svarbu, kad mokyklos bendruomenė nuolat komunikuotų, bendrautų ir bendradarbiautų, užtikrinant visų mokyklos narių lūkesčius ir vertybines nuostatas.

Jei mokyklos strategija nesutaptų su mokytojų lūkesčiais ir vertybinėmis nuostatomis, tiriamieji mano, kad P1 „[...] reikėtų ieškoti kitos darbo vietos [...]“. Taigi, kad taip neatsitiktų labai svarbu įsigilinti į mokyklos strategiją, prieš pasirenkant darbo vietą. Tačiau tyrimo metu pastebėta, kad mokytojai labai nesigilina į strateginį planą, nors mano, kad jis iš principo atitinka (P11 „[...] Labai nesigilinu, iš principo - jis tinkamas. [...]“), todėl kyla grėsmė, kad pedagogai neįsigilinę į strateginį planą, negalės tinkamai įgyvendinti strategijos misijos ir vizijos.

Plano misija ir vizija yra svarbūs mokyklos elementai, kurie padeda nustatyti tikslus ir nukreipti veiksmus, todėl labai svarbu, kad mokyklos vizija ir misija būtų P13 „[...]reali [...]“ ir įgyvendinama. Mokyklos P6 „[...] strateginis planas parengia strategiją, atsižvelgiant į viziją, misiją ir tikslus bei padeda efektyviai planuoti, organizuoti <...> veiklą, telkti <...> bendruomenę sprendžiant aktualias ugdymo problemas. [...]“

Atliekant tyrimą, buvo aktualu išsiaiškinti ne tik, ar tiriamųjų lūkesčiai ir vertybės atitinka mokyklos vertybines nuostatas, bet ir ar mokyklos galimybės įtakoja mokytojų lūkesčius? Pedagoginis požiūris į ugdymą (si) apima įvairias mokytojų ir pedagogų nuostatas, metodikas ir tikslus, kuriuos jie siekia ugdydami mokinius. Pedagogai siekia pritaikyti mokymo procesą taip, kad kiekvienas mokinys galėtų pasiekti geriausius rezultatus, taikant įvairias metodikas ir užtikrinant tinkamą ir saugią mokymosi aplinką. Pedagoginis požiūris į švietimą yra esminis mokyklos veiklos aspektas. Šis požiūris apima mokytojų ir mokinių santykius, mokymo metodiką, mokymo turinį ir bendrą mokyklos aplinką.

Gauti tyrimo rezultatai grupuojami į tris kategorijas: mokyklos galimybės, pedagogų požiūris į ugdymą, galimybės ir požiūris ir į 16 subkategorijų, kurios išryškina strateginio plano įgyvendinimo subtilybes formuojant pedagogo lūkesčius, atsižvelgiant į mokyklos galimybes ir paties pedagogų požiūrį į ugdymą, (pateikta 7 lentelėje).

Lentelė Nr. 7

Mokyklos galimybės ir pedagogo požiūris į ugdymą

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys | |
|--------------------|----------------------|--|--|
| Mokyklos galimybės | Lūkesčiai | P1 „[...] Lūkesčiai visada būna didesni ir mokykla ne visą laiką gali tai įgyvendinti [...]“ | |
| | Įgyvendinimas | P8 „[...] Priklauso nuo sudaryto strateginio plano ir jo įgyvendinimo. [...]“ | |
| | Galimybės | | P7 „[...] Kaip mokyklos bendruomenės atstovė, gerai žinau mokyklos galimybes, todėl lengviau derinti su nusimatytais ugdymo tikslais. [...]“ |
| | | | P11 „[...] Svarbu mokyklos galimybės. [...]“ |
| | Tikslumas | P11 „[...] Svarbus tikslus suplanavimas. [...]“ | |
| | Nuostatos | P12 „[...] Strateginis planas buvo kuriamas vadovaujantis nuostata, kad strateginis | |

| | | | |
|----------------------------|---|---|---|
| | | <i>valdymas ir planavimas yra nuolatinis, dinaminis ir nuoseklus procesas, kuriuo remdamasi mokykla laiku prisitaiko prie išorinės aplinkos pokyčių ir efektyviau išnaudoja savo turimą potencialą. [...]</i> “ | |
| Pedagogų požiūris į ugdymą | Kryptis | P1 „[...] Matome, kokios yra galimybės, ką galima padaryti, kad tas mokslas vienaip ar kitaip kažkokia kryptimi eitų. [...]“ | |
| | Įgyvendinimas | P1 „[...] Planuojame, svarstome, mąstome, strateguojame, bet ar viskas pavyksta - ne visa laiką. [...]“ P8 „[...] Be abejo priklauso nuo manęs, kaip aš žiūriu į visą mokslą. [...]“ | |
| | Įsivaizdavimas | P1 „[...] Planą rengiame taip kaip įsivaizduojame, ką galime ar ką galėtume pasidaryti. [...]“ | |
| | Mokymasis | P4 „[...] Nuo mano požiūrio į mokymąsi. [...]“ | |
| | Požiūris | P7 „[...] Požiūris į mokslą, į mokyklą kaip instituciją, taip pat labai svarbus. [...]“ | |
| | Įžvelgtumas | P10 „[...] Sudarydami strateginį planą turime atsižvelgti į mokytojų požiūrį ir iš karto apgalvoti galimybes, ką savo mokykloje galėsime padaryti ir ko ne. [...]“ | |
| | Bendruomenės prisidėjimas | P13 „[...] Kiekvienas bendruomenės narys turėtų prisidėti prie plano įgyvendinimo. [...]“ | |
| Galimybės ir požiūris | Bendrumas | P2 „[...] Strateginio plano įgyvendinimas priklauso nuo asmeninių nuostatų, mokyklos galimybių ir bendro požiūrio. [...]“ | |
| | Mokykla ir bendruomenė | P3 „[...] Priklauso nuo mokyklos galimybių ir nuo bendruomenės narių požiūrio. [...]“ | |
| | Mokyklos ir pedagogų požiūris | | P5 „[...] Nuo mokyklos galimybių ir žinoma nuo požiūrio į mokymąsi. [...]“ |
| | | | P6 „[...] priklauso ir nuo mokyklos galimybių ir nuo mūsų požiūrio. [...]“ |
| | | | P9 „[...] Priklauso nuo mokyklos galimybių ir nuo požiūrio į mokslą, kaip į darbą, nes mūsų mokytojų požiūris į darbą irgi yra svarbus, kaip mes dirbame savo darbą, savo profesijoje. [...]“ |
| | | | P13 „[...] priklausė nuo galimybių ir mano požiūrio [...]“ |
| | P14 „[...] Nuo abiejų. [...]“ | | |
| Metodikos | P9 „[...] Atitinka požiūris ir mokyklos galimybės, skūstis niekuo negaliu, sudaromos sąlygos, sudaromos galimybės, laisvė mokytojui pasirinkti mokymo būdus, metodus, išeiti į edukacijas už mokyklos ribų, vesti pamokas netradicinėse erdvėse. [...]“ | | |

Interviu metu pedagogai nurodė, kad P2 „[...] strateginio plano įgyvendinimas priklauso nuo asmeninių nuostatų, mokyklos galimybių ir bendro požiūrio [...]“, nuo P3 „[...] bendruomenės

narių požiūrio [...]“, P5 „[...] nuo požiūrio į mokymąsi [...]“ ir P6 „[...] nuo mūsų požiūrio [...]“. Respondentai nurodo ir dar vieną labai svarbų aspektą, kad strateginis planavimas P9 „[...] priklauso nuo mokyklos galimybių ir nuo požiūrio į mokslą, kaip į darbą, nes mūsų mokytojų požiūris į darbą irgi yra svarbus, kaip mes dirbame savo darbą, savo profesijoje [...]“. Taigi, strateginio plano kūrimo procesas ir įgyvendinimas priklauso nuo asmeninio mokytojo požiūrio į ugdymą ir mokyklos bendradarbiavimo, kurio dėka yra P9 „[...]sudaromos sąlygos, sudaromos galimybės, laisvė mokytojui pasirinkti mokymo būdus, metodus, išeiti į edukacijas už mokyklos ribų, vesti pamokas netradicinėse erdvėse [...]“.

Mokyklos galimybės P8 „[...] priklauso nuo sudaryto strateginio plano ir jo įgyvendinimo [...]“, kuris P12 „[...] buvo kuriamas vadovaujantis nuostata, kad strateginis valdymas ir planavimas yra nuolatinis, dinaminis ir nuoseklus procesas, kuriuo remdamasi mokykla laiku prisitaiko prie išorinės aplinkos pokyčių ir efektyviau išnaudoja savo turimą potencialą. [...]“. Strateginio valdymo procese yra P11 „[...] svarbu mokyklos galimybės [...]“ ir strateginio plano P11 „[...] tikslus suplanavimas [...]“, kuris padeda pedagogams ugdymo procesą P7 „[...] lengviau derinti su nusimatytais ugdymo tikslais [...]“. Tačiau tiriamieji atkreipia dėmesį, kad P1 „[...] lūkesčiai visada būna didesni ir mokykla ne visą laiką gali tai įgyvendinti [...]“. Taigi, pedagogų lūkesčiai gali būti didesni nei mokyklos galimybės.

Pedagogai numato strateginio plano kryptingumą ir P1 „[...] kokios yra galimybės, ką galima padaryti, kad tas mokslas vienaip ar kitaip kažkokia kryptimi eitų [...]“. Kurdami strategiją P1 „[...] planuojame, svarstome, mąstome, strateguojame, bet ar viskas pavyksta - ne visą laiką. [...]“, taigi sudarydami strateginį planą turime atsižvelgti P10 „[...] į mokytojų požiūrį ir iš karto apgalvoti galimybes, ką savo mokykloje galėsime padaryti ir ko ne [...]“. Pedagogai atkreipia dėmesį, kad P1 „[...] planą rengiame taip kaip įsivaizduojame, ką galime ar ką galėtume pasidaryti [...]“, taigi P7 „[...] požiūris į mokslą, į mokyklą kaip instituciją, taip pat labai svarbus [...]“, be abejo priklauso, kaip mokytojai žiūri P4 „[...] į mokymąsi [...]“ ir P8 „[...] visą mokslą [...]“.

Tiriamieji mano, kad P13 „[...] kiekvienas bendruomenės narys turėtų prisidėti prie plano įgyvendinimo [...]“. Vadinasi, mokyklos galimybės priklauso ne tik nuo materialių galimybių, bet ir nuo žmogiškųjų išteklių, kur vienas svarbiausių aspektų yra požiūris į ugdymą (si), kuris turi atliepti mokyklos bendruomenės narių lūkesčius, požiūrį, įsivaizdavimą, planavimą ir įgyvendinimą. Strateginis planas turi turėti kryptį, kuria linkme vyks ugdymo procesas, būti tikslus, išvalgus ir pasitelkiant metodikas įtraukiantis visą mokyklos bendruomenę.

Apibendrinant galima teigti, jog tyrime dalyvavę respondentai jaučia, jog mokyklos strateginiame plane įvardintos vertybės atitinka jų asmenines vertybes ir lūkesčius. Ši atitiktis užtikrina mokytojų susitapatinimą su organizacija, skatina motyvaciją aktyviau dalyvauti mokykloje

vykstančiuose procesuose. Svarbiausia vertybe yra įvardijamas tiesioginis darbas – mokymas, pradėtų darbų tęstinumas bei aiški mokyklos vizija. Mokyklos galimybės priklauso ne tik nuo materialių galimybių, bet ir nuo žmogiškųjų išteklių, kur vienas svarbiausių aspektų yra požiūris į ugdymąsi, kuris turi atliepti mokyklos bendruomenės narių lūkesčius, požiūrį, įsivaizdavimą, planavimą ir įgyvendinimą.

Mokyklos strateginio kūrimo prielaidos: mokytojų patirtis ir įžvalgos

Atliekant tyrimą, buvo siekiama išsiaiškinti, ką tiriamieji įvardina kaip esminius aspektus kuriant mokyklos strateginį planą. Pedagogų atsakymai sugrupuoti į kategoriją: įsitraukimo į strateginio plano kūrimą lūkesčiai ir 7 subkategorijas, kurios pateikiamos 8 lentelėje.

Lentelė Nr. 8

Įsitraukimo į strateginio plano rengimą lūkesčiai

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|---|--|---|
| Įsitraukimo į strateginio plano rengimą lūkesčiai | Emocinis saugumas | P1 „[...] Emocinė būsena, kad būtų gera ateiti į mokyklą tiek mokiniams, tiek mokytojams, emocinis saugumas, stabilumas, patrauklumas, kad gerai jaustųsi, o tada kai gerai jaučiasi galima mokytis. [...]“ |
| | | P10 „[...] Kuriant planą orientuotis į mokinius, į jų pasiekimų gerinimą, į gerą savijautą, emocinę savijautą mokykloje, kad mokiniams mokykloje būtų gera ir jie pasiektų norimų rezultatų. [...]“ |
| | | P11 „[...] Gera savijauta. [...]“ |
| | | P12 „[...] Pozityvios socialinės emocinės aplinkos, lemiančios gerą mokyklos bendruomenės narių savijautą, kūrimas. [...]“ |
| | Aiškumas | P2 „[...] Aiškiai suformuluoti tikslus, įtraukti visą bendruomenę, atsižvelgiant į bendruomenės, tai yra mokinių, mokytojų, tėvų poreikius. [...]“ |
| | | P3 „[...] Nei viena įstaiga negali sėkmingai veikti be aiškiai suformuluotos vystymo strategijos, taigi strateginis planas turi būti visa apimantis planas, o ne atskirų mokykloje veikiančių grupių planų rinkinys ir jame turi būti numatyti aiškūs, apibrėžti, pagrįsti tikslai ir uždaviniai, realios ir planavimo laikotarpį įgyvendinamos priemonės. [...]“ |
| | Saugi aplinka | P5 „[...] Siekti kokybiško ugdymo saugioje aplinkoje. [...]“ |
| | Įtraukusis ugdymas | P5 „[...] Daugiau dėmesio skirti įtraukiamam ugdymui. [...]“ |
| | Ugdymo paradigma | P6 „[...] Siekti kokybiško ugdymo (si), stiprinant šiuolaikinio ugdymo paradigmą. [...]“ |
| Įsiklausymas | P7 „[...] Svarbiausia - įsiklausyti į mokinius, kas jiems yra svarbu mokykloje, kokia turi būti mokykla, kad jie didžiutųsi ja. [...]“ | |
| Bendruomeniškumas | P8 „[...] Pirmiausia turi būti | |

| | | |
|--|--------------------------|---|
| | | <i>bendruomeniškumas, jeigu bendruomenė laikosi bendrai, vienas kitam padeda, vienas kitam gali patarti, jeigu tu gali bet kokių klausimų kreiptis patarimo, tai tada ir visi planai vykdomi lengviau ir geriau, o kai bendruomeniška atmosfera mokykloje, to pasekoje siekti kokybiško ugdymo saugioje aplinkoje vaikams ir mokytojams. [...]“</i> |
| | | <i>P9 „[...] Kokybiškas vaikų ugdymas. Visi turėtų būti sumotyvuoti ir siekti numatytų tikslų, bendruomeniškumas ir siekti ne kiekvienas savo, bet mokyklos bendrų kryptių. Kad būtų patraukli mokykla turi dirbti visa bendruomenė, inovatyvi, turi būti daug motyvuotų žmonių, idėjų kupinų ir kad visiems būtų jauku, malonu, saugu. [...]“</i> |
| | Pasiekimai | <i>P11 „[...] Mokymosi pasiekimų gerinimas, mokinių. [...]“</i> |
| | Vizija, misija, vertybės | <i>P12 „[...] Mokyklos vizija, misija, vertybės – atsakomybė, pasitikėjimas, pagarba, pasidalytoji lyderystė, pilietiškumas, bendruomeniškumas, kūrybiškumas. [...]“</i> |
| | | <i>P14 „[...] Mokyklos vizija, misija ir vertybės. [...]“</i> |
| | Ūgtis | <i>P12 „[...] Kiekvieno mokinio asmeninė ūgtis. [...]“</i> |
| | | <i>P11 „[...] Mokyklos bendruomenės augimas. [...]“</i> |
| | Mokymosi pasiekimai | <i>P13 „[...] Mokymosi pasiekimai ir priemonės jiems pagerinti. [...]“</i> |

Patrauklios mokyklos koncepcija yra vienas iš strategijos aspektų, mokykloje labai svarbus P12 „[...] pozityvios socialinės emocinės aplinkos, lemiančios gerą mokyklos bendruomenės narių savijautą, kūrimas [...]“. Mokykloje turi būti sukurta gera P1 „[...] emocinė būsena, kad būtų gera ateiti į mokyklą tiek mokiniams, tiek mokytojams, emocinis saugumas, stabilumas, patrauklumas, kad gerai jaustųsi, o tada kai gerai jaučiasi galima mokytis [...]“. Taigi, įgyvendinat strategiją ir P10 „[...] kuriant planą orientuotis į mokinius, į jų pasiekimų gerinimą, į gerą savijautą, emocinę savijautą mokykloje, kad mokiniams mokykloje būtų gera ir jie pasiektų norimų rezultatų [...]“, P5 „[...] siekti kokybiško ugdymo saugioje aplinkoje [...]“. Tačiau, P8 „[...] pirmiausia turi būti bendruomeniškumas, jeigu bendruomenė laikosi bendrai, vienas kitam padeda, vienas kitam gali patarti, jeigu tu gali bet kokių klausimų kreiptis patarimo, tai tada ir visi planai vykdomi lengviau ir geriau, o kai bendruomeniška atmosfera mokykloje, to pasekoje siekti kokybiško ugdymo saugioje aplinkoje vaikams ir mokytojams [...]“.

Kuriant patrauklią mokyklą P7 „[...] svarbiausia - įsiklausyti į mokinius, kas jiems yra svarbu mokykloje, kokia turi būti mokykla, kad jie didžiutųsi ja [...]“.

Kuriant strateginį planą svarbu P2 „[...] aiškiai suformuluoti tikslus, įtraukti visą bendruomenę, atsižvelgiant į bendruomenės, tai yra mokinių, mokytojų, tėvų poreikius [...]“, P5 „[...] daugiau dėmesio skirti įtraukiamam ugdymui [...]“, P6 „[...] siekti kokybiško ugdymo (si), stiprinant šiuolaikinio ugdymo paradigmą [...]“. Užtikrinant kokybišką vaikų ugdymą, P9 „[...]visi turėtų būti sumotyvuoti ir siekti numatytų tikslų, bendruomeniškumas, ir siekti ne kiekvienas savo, bet mokyklos bendrų krypčių. Kad būtų patraukli mokykla turi dirbti visa bendruomenė, inovatyvi, turi būti daug motyvuotų žmonių, idėjų kupinų ir kad visiems būtų jauku, malonu, saugu [...]“. Taigi, P12 „[...] mokyklos vizija, misija, vertybės – atsakomybė, pasitikėjimas, pagarba, pasidalytoji lyderystė, pilietiškumas, bendruomeniškumas, kūrybiškumas [...]“.

Tyrimo dalyvių manymu, strateginiu planavimu turima pasiekti P12 „[...] kiekvieno mokinio asmeninė ūgtis [...]“, užtikrinamas P11 „[...] mokyklos bendruomenės augimas [...]“, P11 „[...] gera savijauta [...]“ mokykloje, siekiama geresnių mokymosi rezultatų.

Respondentai atkreipia dėmesį, kad P3 „[...] nei viena įstaiga negali sėkmingai veikti be aiškiai suformuluotos vystymo strategijos, taigi strateginis planas turi būti visa apimantis planas, o ne atskirų mokykloje veikiančių grupių planų rinkinys ir jame turi būti numatyti aiškūs, apibrėžti, pagrįsti tikslai ir uždaviniai, realios ir planavimo laikotarpį įgyvendinamos priemonės [...]“.

Strategijos pagalba P14 „[...] įgyvendinami mokyklos bendruomenės susitarimai, misija, puoselėjamos vertybės: saugumas, tolerancija, mokymasis, kryptinga ugdymosi veikla, bendradarbiavimas [...]“, to rezultate užtikrinami P14 „[...] geri, tvarūs mokyklos mokinių pasiekimai, tenkinantys bendruomenės lūkesčius, mokyklos pažangą [...]“.

Apibendrinant, galima teigti, kad strateginis P8 „[...] planas visada padeda efektyviau planuoti, organizuoti ugdymo procesą, veiklas, materialinės bazės stiprinimą [...]“, o norint atliepti mokyklos bendruomenės narių lūkesčius ir vertybines nuostatas labai svarbu išdiskutuoti mokyklos valdymo ir ugdymo strategiją, nusimatant realią misiją ir viziją, įgyvendinamas veiklas, mokytis ir siekti užsibrėžtų tikslų.

Iššūikiai strateginio plano rengime gali būti įvairūs ir priklauso nuo mokyklos, jos aplinkos ir tikslų, todėl svarbu nusimatyti aiškią strategiją ir nuolat stebėti strateginio valdymo procesą. Strateginio valdymo principai mokyklose yra esminiai siekiant užtikrinti ilgalaikį ugdymo proceso efektyvumą, kurių taikymas priklauso nuo mokyklos bendruomenės narių įsitraukimo. Respondentų atsakymai sugrupuoti į kategorijas: iššūikiai rengiant strateginį planą ir kliūtys įgyvendinant strateginio valdymo principus, ir į 22 subkategorijas, kurios pateikiamos 9 lentelėje.

Lentelė Nr. 9

Iššūikiai rengiant strateginį planą ir kliūtys įgyvendinant strateginio valdymo principus mokykloje

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|------------|---------------|--|
| Iššūikiai | rengiant | Bendruomenės įsitraukimas |
| | | P1 „[...] Iššūikis, kad bendruomenė labiau |

| | | |
|---|--|---|
| strateginį planą | | <i>įsitrauktų, nes ta profesinė dalis nėra tokia, kad visi ar didžioji dalis į planą įsitrauktų. [...]“</i> |
| | | <i>P3 „[...] Trūksta aktyvaus visos bendruomenės įsitraukimo ir iniciatyvios komandos subūrimo, nes tai yra svarbu. [...]“</i> |
| | | <i>P14 „[...] Mokyklos bendruomenės įsitraukimas į plano kūrimą. [...]“</i> |
| | Kryptys | <i>P1 „[...] Dėl pačių kryptių irgi kiekvieną kartą reikia pagalvoti, kuria kryptimi judėti. [...]“</i> |
| | Nuomonių įvairovė | <i>P2 „[...] Susiduriama su nuomonių įvairove. [...]“</i> |
| | | <i>P10 „[...] Kadangi kuriant rengia nemažos grupės, būna diskusijų, nuomonių įvairovė, bendro sutarimo ieškojimas, bet po ilgų diskusijų viską sutariam. [...]“</i> |
| | Įgyvendinimas | <i>P2 „[...] Realia galimybe įgyvendinti strateginio plano tikslus ir vizijas. [...]“</i> |
| | | <i>P5 „[...] Rengiant strateginį planą reikia labai gerai apgalvoti ar visi numatomi tikslai ir uždaviniai bus įgyvendinti. [...]“</i> |
| | Susitarimai | <i>P4 „[...] Susitarimų radimas. [...]“</i> |
| | | <i>P9 „[...] Iššūkis tame, kad reikia susitarti visiems ko mes sieksime. [...]“</i> |
| | Teksto formuluotė | <i>P4 „[...] Teksto formuluotė. [...]“</i> |
| | Laiko planavimas | <i>P7 „[...] Visada trūksta laiko komandos susibūrimui, nes darbas vyksta po tiesioginio darbo – pamokų. [...]“</i> |
| | Apgalvojimas | <i>P8 „[...] Rengiant strateginį planą labai gerai reikia viską apgalvoti ir kiekvieną dalyką tinkamai pritaikyti, o jeigu prisiplanuosi labai daug tas planas gali būti neveiksmingas. [...]“</i> |
| | Išsifiltravimas | <i>P9 „[...] Daug tikslų gali mokykla išsikelti, bet kuo daugiau tikslų, tuo sunkiau juos visus pasiekti ir įgyvendinti, tai tas iššūkis, kad išsifiltruoti, ko mes iš tikrųjų siekiame, kad neiti labai plačiai, bet geriau eiti siauriau ir kryptingiau - porą, trejetą tikslų yra ganėtinai pakankamai. [...]“</i> |
| Rodikliai | <i>P11 „[...] Sunkiausia numatyti realius ir pamatuojamus rodiklius. [...]“</i> | |
| Žinių trūkumas | <i>P12 „[...] Ne visi mokyklos bendruomenės nariai noriai dalyvauja strateginio planavimo procese, jiems trūksta žinių ir jie nenori imtis veiklos, kuri jiems nesuprantama, ar tiesiog jie nemato tos veiklos prasmės. [...]“</i> | |
| Kliūtyms įgyvendinant strateginio valdymo principus | Pasipriešinimas | <i>P1 „[...] Kai yra kažkas naujo visą laiką yra didesnis pasipriešinimas - ar to tikrai reikia, kiek dar reikės kažko mokytis, ar tikrai verta tai daryti. [...]“</i> |
| | Technologijos | <i>P1 „[...] Technologinis iššūkis, jei tai naujos technologijos, kaip jas įsidiesti [...]“</i> |
| | Finansai | <i>P1 „[...] Finansai visą laiką yra nemenkas iššūkis: ar gausime finansavimą, iš kokių lėšų</i> |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | | vykdysime projektus. [...]“ |
| | | P2 „[...] Lėšų tikslingas panaudojimas ar jų trūkumas. [...]“ |
| | | P3 „[...] Finansavimo kliūtis, galime daug norėti, bet nėra tam įgyvendinti lėšų. [...]“ |
| | | P5 „[...] Finansų trūkumas, priemonių trūkumas (mokykla neturi nuosavo mokyklinio autobusiuko). [...]“ |
| | | P8 „[...] Finansiniai trūkumai materialiniai bazei pastiprinti. [...]“ |
| | | P14 „[...] Finansiniai, ekonominei. [...]“ |
| Atsakomybė | | P2 „[...] Bendruomenės narių atsakomybė. [...]“ |
| Socialinis kontekstas | | P2 „[...] Socialinis kontekstas. [...]“ |
| | | P14 „[...] Socialiniai veiksniai. [...]“ |
| Visuomenės požiūris | | P4 „[...] Visuomenės požiūris: „visi žino, kaip turi dirbti mokytojas“. [...]“ |
| Laiko planavimas | | P7 „[...] Manychiau, kad visada viskam trūksta laiko. Sudėtinga dirbti su dabartinėmis švietimo aktualijomis, palaikyti gerą mokytojų ūpą. Juk be puikaus mokytojų nusiteikimo nieko nebus. [...]“ |
| Mokytojų trūkumas | | P8 „[...] Mokytojų stygius, mokytojai yra važinėjantys, dirbantys per kelias mokyklas. [...]“ |
| Aktyvumas | | P9 „[...] Mokytojų aktyvumas išitraukiant. [...]“ |
| Motyvacija | | P9 „[...] Mokinių motyvacija. [...]“ |
| | | P13 „[...] Mokinių motyvacijos stoka [...]“ |
| Įgyvendinimas | | P10 „[...] Kalbantis atrodo vienaip, o paskui įgyvendinant pamatai, kad išskyla sunkumų, kad ne viską paskui būna paprasta įgyvendinti. [...]“ |
| Rūpestis | | P12 „[...] Kai strateginis planas sudarytas, vadovų svarbiausias rūpestis - visą organizaciją sutelkti vykdyti strategiją ir užtikrinti, kad pasirinkto plano vykdymui reikalingi ištekliai bus prieinami. Ištekliai apima: žmones, turinčius svarbių strategijos įgyvendinimui įgūdžių; atitinkamą biudžeto paskirstymą veiklos politiką, skatinančią veiksmingą strategijos įgyvendinimą; atitinkamą atlyginimo sistemą ir strategijos vykdymą skatinančią organizacijos kultūrą. [...]“ |
| Požiūris | | P13 „[...] Požiūris į mokslo svarbą [...]“ |

Tyrimo dalyviai nurodo, kad didžiausias iššūkis yra P14 „[...] mokyklos bendruomenės įsitraukimas į plano kūrimą [...]“, kad P3 „[...] trūksta <...> iniciatyvios komandos subūrimo, nes tai yra svarbu [...]“. Strateginio plano rengime svarbu ne tik mokyklos bendruomenės įsitraukimas bet ir tai, kad P12 „[...] ne visi mokyklos bendruomenės nariai noriai dalyvauja strateginio planavimo procese, jiems trūksta žinių ir jie nenori imtis veiklos, kuri jiems nesuprantama, ar

tiesiog jie nemato tos veiklos prasmės [...]“, todėl yra labai svarbus P4 „[...] susitarimų radimas [...]“.

Dažnu atveju kuriant mokyklos strateginį planą P2 „[...] susiduriama su nuomonių įvairove [...]“, todėl P9 „[...] iššūkis tame, kad reikia susitarti visiems ko mes sieksime [...]“.

Respondentai teigia, kad P7 „[...] visada trūksta laiko komandos susibūrimui, nes darbas vyksta po tiesioginio darbo – pamokų [...]“, P10 „[...] kadangi kuriant rengia nemažos grupės, būna diskusijų, nuomonių įvairovė, bendro sutarimo ieškojimas, bet po ilgų diskusijų viską sutariam [...]“.

Kuriant strategija susiduriama su P2 „[...] realia galimybe įgyvendinti strateginio plano tikslus ir vizijas [...]“, P11 „[...] sunkiausia numatyti realius ir pamatuojamus rodiklius [...]“.

Pedagogai atskleidžia, kad P9 „[...] daug tikslų gali mokykla išsikelti, bet kuo daugiau tikslų, tuo sunkiau juos visus pasiekti ir įgyvendinti, tai tas iššūkis, kad išsifiltruoti, ko mes iš tikrųjų siekiame, kad neiti labai plačiai, bet geriau eiti siauriau ir kryptingiau - porą, trejetą tikslų yra ganėtinai pakankamai [...]“.

Vadinasi, P8 „[...] rengiant strateginį planą labai gerai reikia viską apgalvoti ir kiekvieną dalyką tinkamai pritaikyti, o jeigu prisiplanuosi labai daug tas planas gali būti nebeveiksmingas [...]“.

Respondantai atkreipia dėmesį ir P1 „[...] dėl pačių krypčių, irgi kiekvieną kartą reikia pagalvoti, kuria kryptimi judėti [...]“.

Taigi, P5 „[...] rengiant strateginį planą reikia labai gerai apgalvoti ar visi numatomi tikslai ir uždaviniai bus įgyvendinti [...]“.

Pedagogai įgyvendindami strateginio valdymo principus mokykloje susiduria su neigiamu P13 „[...] požiūriu į mokslo svarbą [...]“:

P1 „[...] Kai yra kažkas naujo visą laiką yra didesnis pasipriešinimas - ar to tikrai reikia, kiek dar reikės kažko mokytis, ar tikrai verta tai daryti [...]“,

arba nuolat išsakomu P4 „[...] visuomenės požiūriu: „visi žino, kaip turi dirbti mokytojas [...]“,

todėl nuolatinis pasipriešinimas ir visuomenės kišimasis sumažina mokytojų norą dirbti mokykloje, kas įtakoja P8 „[...] mokytojų stygių [...]“,

to rezultato dažnu atveju P8 „[...] mokytojai yra važinėjantys, dirbantys per kelias mokyklas [...]“.

Viena iš aktualiausių kliūčių įgyvendinant mokyklos strategiją yra P5 „[...] finansų trūkumas, priemonių trūkumas (mokykla neturi nuosavo mokyklinio autobusiuko) [...]“,

P8 „[...] finansiniai trūkumai materialiniai bazei pastiprinti [...]“,

P2 „[...] lėšų tikslingas panaudojimas [...]“,

taip pat P3 „[...] finansavimo kliūtis, galime daug norėti, bet nėra tam įgyvendinti lėšų [...]“.

Respondantai pabrėžia, kad P1 „[...] finansai visą laiką yra nemenkas iššūkis: ar gausime finansavimą, iš kokių lėšų vykdysime projektus [...]“.

Taigi, P14 „[...] finansiniai, ekonominei [...]“ ištekliai yra vienas svarbiausių aspektų užtikrinant strateginio valdymo principus.

Tiriamieji įvardina ir daugiau kliūčių, įgyvendinant mokyklos strategiją, kaip P14 „[...] socialiniai veiksniai [...]“,

P2 „[...] bendruomenės narių atsakomybė. [...]“,

mažas P9 „[...] mokytojų aktyvumas išitraukiant [...]“ į veiklas, P7 „[...] visada viskam trūksta laiko. Sudėtinga

dirbti su dabartinėmis švietimo aktualijomis, palaikyti gerą mokytojų ūpą, juk be puikaus mokytojų nusiteikimo nieko nebus [...]“. Viena iš kliūčių yra P13 „[...] mokinių motyvacijos stoka [...]“, taip pat nemažą vaidmenį užima ir P1 „[...] technologinis iššūkis, jei tai naujos technologijos, kaip jas įsidiesti [...]“, įgyvendinimo aspektas - P10 „[...] kalbantis atrodo vienaip, o paskui įgyvendinant pamatai, kad iškyla sunkumų, kad ne viską paskui būna paprasta įgyvendinti [...]“.

Apibendrinant, tyrimo duomenis, galima teigti, kad P12 „[...] kai strateginis planas sudarytas, vadovų svarbiausias rūpestis - visą organizaciją sutelkti vykdyti strategiją ir užtikrinti, kad pasirinkto plano vykdymui reikalingi išteklių bus prieinami. Išteklių apima: žmones, turinčius svarbių strategijos įgyvendinimui įgūdžių; atitinkamą biudžeto paskirstymą veiklos politiką, skatinančią veiksmingą strategijos įgyvendinimą; atitinkamą atlyginimo sistemą ir strategijos vykdymą skatinančią organizacijos kultūrą [...]“.

Strateginiu planu mokykloje siekiama išspręsti įvairius ugdymo ir organizacinio pobūdžio klausimus. Tyrimo metu buvo siekta sužinoti – strateginiu planu siekiama išspręsti esamas problemas ar diegti pažangius, inovatyvius metodus, priemones. Tyrimo duomenys sugrupuojami į kategoriją: sprendžiamos esamos problemas ir/ar diegiamos inovacijos ir 10 subkategorijų. Tyrimo dalyvių atsakymai pateikti 10 lentelėje.

Lentelė Nr. 10

Strateginiu planu sprendžiamos esamos problemos ir/ar diegiamos inovacijos

| Kategorija | Subkategorija | Patvirtinantis teiginys |
|--|---|--|
| Sprendžiamos esamos problemas ir/ar diegiamos inovacijos | Tobulinama | P1 „[...] Tai ką mes turime gero tai visą laiką norisi dar patobulinti, ieškome būdų kaip geriau įgyvendinti, o jei yra problema – reikia spręsti, tai deriname tuos du dalykus ir į strateginį planą dėliojame priemones, kaip įgyvendinti visą tai. [...]“ |
| | Atitiktis | P2 „[...] Siekiama išspręsti ir esamas problemas ir diegti pažangius, inovatyvius metodus atitinkančius bendruomenės poreikius. [...]“ |
| | Būdas | P3 „[...] Tai yra būdas mokyklai parodyti savo pastangas tobulėti ir kuo geriau pasirūpinti ją lankančiais vaikais. [...]“ |
| | Abu aspektai | P4 „[...] Siekiame abiejų. [...]“ |
| | | P5 „[...] Siekiama spręsti esamas problemas, diegiami nauji mokymosi metodai ir priemonės. [...]“ |
| | P11 „[...] Apima abu aspektus, jie yra vienodai svarbūs. [...]“ | |
| Pirmumas | P6 „[...] Pirmiausia siekiama išspręsti esamas problemas ir būtinai diegti naujus metodus ir priemones. [...]“ | |
| Pamąstymas | P7 „[...] Mano nuomone, strateginis planas skirtas naujovėms diegti, kartą per penkerius metus tu turi galimybę sustoti ir pagalvoti, o | |

| | | |
|-------------------|--------------|---|
| | | <i>kur norėčiau, kad būtų/eitų mano mokykla? Kokioje mokykloje aš norėčiau dirbti ir kad mano vaikai čia mokytųsi? [...]</i> |
| Daugiau problemos | sprendžiamos | P8 „[...] Strateginiu planu daugiau yra sprendžiamos esamos problemos, bet aišku svarbu diegti naujus metodus pritaikant priemones. [...] |
| Dėmesys | | P9 „[...] Problemos yra ir taip sprendžiamos, bet į inovatyvumą, pažangumą, šiuolaikiškumą irgi reikia daug dėmesio. [...] |
| Apžvalga | | P12 „[...] Strategiškai planuojant būtina apžvelgti praeitį, išanalizuoti dabartį, numatyti ateities įvykius, prognozuoti strategines permainas. Tada sprendžiama, ką įmanoma ir būtina padaryti, kad mokykla pasinaudotų galimybėmis siekti užsibrėžtų tikslų, apsisaugotų nuo galimų jos sėkmės trukdžių. [...] |
| Siekiamybė | | P14 „[...] Abu turi derėti. Siekis - mokinių ugdymosi pasiekimų tvarumas. [...] |

Strateginių planu yra P5 „[...] siekiama spręsti esamas problemas, diegiami nauji mokymosi metodai ir priemonės [...]“, šie abu aspektai P11 „[...] yra vienodai svarbūs [...]“, P3 „[...] tai yra būdas mokyklai parodyti savo pastangas tobulėti ir kuo geriau pasirūpinti ją lankančiais vaikais [...]“, jos P14 „[...] siekis - mokinių ugdymosi pasiekimų tvarumas. [...]“. Pedagogai, atkreipia dėmesį, kad P1 „[...] Tai ką mes turime gero tai visą laiką norisi dar patobulinti, ieškome būdų kaip geriau įgyvendinti, o jei yra problema – reikia spręsti, tai deriname tuos du dalykus ir į strateginį planą dėliojame priemones, kaip įgyvendinti visą tai [...]“. Respondentų P7 „[...] nuomone, strateginis planas skirtas naujovėms diegti, kartą per penkerius metus tu turi galimybę sustoti ir pagalvoti, o kur norėčiau, kad būtų/eitų mano mokykla? Kokioje mokykloje aš norėčiau dirbti ir kad mano vaikai čia mokytųsi? [...]“ Taigi, strateginiu planu P2 „[...] siekiama išspręsti ir esamas problemas ir diegti pažangius, inovatyvius metodus atitinkančius bendruomenės poreikius [...]“.

Tiriamųjų nuomonė išsiskyrė vieni interviu metu teigė, kad P8 „[...] strateginiu planu daugiau yra sprendžiamos esamos problemos, bet aišku svarbu diegti naujus metodus pritaikant priemones [...], P6 „[...] pirmiausia siekiama išspręsti esamas problemas [...]“, kiti teigė, kad P9 „[...] problemos yra ir taip sprendžiamos, bet į inovatyvumą, pažangumą, šiuolaikiškumą irgi reikia daug dėmesio [...]“. Tyrimo dalyvių nuomone svarbiausia yra P12 „[...] strategiškai planuojant būtina apžvelgti praeitį, išanalizuoti dabartį, numatyti ateities įvykius, prognozuoti strategines permainas. Tada sprendžiama, ką įmanoma ir būtina padaryti, kad mokykla pasinaudotų galimybėmis siekti užsibrėžtų tikslų, apsisaugotų nuo galimų jos sėkmės trukdžių [...]“. Taigi, tiek esamos problemos, tiek inovatyvių, pažangių metodų diegimas ugdymo procese yra svarbūs strateginio plano elementai.

Teorinės išvados

Atlikta teorinės literatūros analizė atskleidė, kad:

Įgalinimas yra dinamiškas procesas, kurio metu žmonės ar bendruomenės/organizacijos padidina savo gyvenimo kontrolę bei dalyvavimą priimant aktualius, pokyčius įtakojančius sprendimus. Įgalinimas asmeniniu lygiu reiškia pokyčius savivertės, kontrolės ir įtakos darymo srityse, organizaciniu – pokyčius organizacijos kultūroje, plėtojant aktualias darbuotojų kompetencijas ir gebėjimus. Įgalinant mokyklos aplinką, skatina mokytojų savarankiškumą ir autonomiją, skatina asmenį pasitikėti savimi ir savo sugebėjimais. Organizacijoje kuriant įgalinančią aplinką, svarbu tokie veiksniai, kaip komandinis darbas, buvimas grupės dalimi, pasitikėjimas, atvirumas, pagalba realizuojant savo lūkesčius ir nuoseklumas. Mokytojų organizacinis įgalinimas priklauso nuo mokykloje įgyvendinamos mokymo turinio programos, darbo sąlygų kokybės, asmeninių mokytojų savybių bei profesinės kompetencijos ir profesionalumo, sau keliamų reikalavimų ir profesinių lūkesčių, mokyklos kultūros, vadovų vadovavimo stiliaus ir lyderystės strategijos, santykių su kolegomis (formalių ir neformalių santykių).

Strateginis valdymas švietimo institucijose apima nuolatinį veiklos įvertinimą, stebėseną ir tobulinimą. Švietimo įstaigos turi nuolat analizuoti savo veiklą, siekti efektyvumo ir kokybės gerinimo. Strateginis valdymas yra pokyčių valdymo procesas, apimantis mokyklos kaip organizacijos misijos apibrėžimą, strategijų bei planų kūrimą, resursų panaudojimo galimybes, grėsmių numatymą. Tai ilgalaikis ir į ateitį orientuotas požiūris, įgalinantis mokyklos bendruomenę kryptingai veikti link norimos ateities, atliepiantis ne tik pačios mokyklos bendruomenės poreikius, bet ir socialinės aplinkos lūkesčius. Švietimo institucijos turi siekti ilgalaikio ir darnaus vystymosi. Švietimo institucijos turi atsižvelgti į naujausius mokslinius tyrimus ir tendencijas, kurie padeda parengti mokinius ateities iššūkiams.

Empirinės išvados

Atliktas tyrimas atskleidė, kad:

Pedagogų įgalinimas švietimo organizacijose strateginio valdymo kontekste atspindi daugiausiai formaliais administraciniais įgaliojimais: pedagogai įtraukiami į strategijos rengimo / atnaujinimo proceso darbo grupes vadovų įsakymais / potvarkiais, greta su kitais socialiniais dalininkais (tėvais, mokiniais, partneriais); pedagogų įgalinimui įsitraukti kuriant strateginį planą įvardinamos būtinos vadybinės, komunikacinės ir lyderystės kompetencijų apraiškos, padedančios veiksmingiau daryti poveikį asmeniškai ir veikiant darbo grupėse, kai sudaromos sąlygos teikti siūlymus, juos išdiskutuoti ir kartu veikiant kritiškai diskutuoti priimant prioritetinius tolimesnius švietimo organizacijos vystymo sprendimus.

Pedagogų įgalinimui aktualios yra jų pačių vertybės, kurioms sutapus su organizacijos vertybėmis, įsitraukimas į strateginio valdymo procesą yra vitališkesnis; taip pat svarbus ir pedagogų požiūris į švietimą bei ugdymo procesą – kuo labiau bendrų tikslų siekiama, bendrų veiklų atliekama, bendruomeniškai veikiama pagal galimybes, tuo pedagogų įgalinimas gali būti veiksmingesnis dalyvaujant strateginio valdymo procesuose. Pedagogų įgalinimui reikšmingi jų pačių lūkesčiai strateginio valdymo procese patirti emocinį saugumą, bendruomeniškumą, regėti vaikų ir organizacijos ūgtį. Pedagogų įgalinimą strateginio valdymo procesuose riboja kylantys iššūkiai: bendruomeniškumo stoka, nuomonių įvairovė, skirtingų patirčių dominavimas, laiko ir kompetencijų bei resursų stoka. Veiksniai, kurie padėtų sustiprinti pedagogų įgalinimą strateginio valdymo procese yra realių tikslų kėlimas, bendradarbiavimo kultūros formavimas ir prasmės veikloje įžvelgimas.

Šaltiniai

- Adams, R. *Social work and empowemwnt*. New York: Palgrave Macmillan, 1996. 214p .
- Akgemci, T. (2007), *Stratejik yönetim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Aktan, C. (2003), *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bartkus B., Glassman M., McAfee R. B. (2000), “*Mission statements: Are they smoke and mirrors?*”, *Business Horizons*, 43, p. 23–28.
- Beer M., Eisenstat R. A. (2000), *The silent killers of strategy implementation and learning*. Sloan Management Review, 41, p. 29–40.
- Bennett Cattaneo L., Chapman, A.(2010). *The Process of Empowerment A Model for Use in Research and Practice*. *American Psychologist* 65(7):646-59. October 2010. 65(7): 646-59. DOI:10.1037/a0018854
- Boerema, A. J. (2006). *An analysis of private school mission statements*. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 180-202.
- Bryson, J. (1995). *Strategic Planning for Public and Non-profit Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, J. M., F.S. Berry and K. Yang (2010), ‘*The State of Public Strategic Management Research: A Selective Literature Review and Set of Future Directions*’, *The American Review of Public Administration*, Vol. 40, No. 5, p. 495–521.
- Çalık, T. (2003), *Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), p. 251-268.
- Camille Rutherford Ed.D (2007), *Planning to Change: Strategic Planning and Comprehensive School Reform*, Canada.
- Chang, G. (2008), *Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods*, UNESCO Working Report (Paris: International Institute for Educational Planning).
- Cheng, E. C. K. (2008). *The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development*. *New Horizons in Education*, 56(3), p. 31-46.
- Cheng, E. C. K. (2011). *An examination of the predictive relationships of selfevaluation capacity and staff competency on strategic planning in Hong Kong aided secondary schools*. *Education Research for Policy and Practice*, 20(3), p. 211-223
- Cheng, E. C. K. (2021). *Knowledge management for improving school strategic planning*. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 824-840. <https://doi.org/10.1177/1741143220918255>
- Codrington, S. (2004), *Applying the Concept of “Best Practice” to International Schools*, *Journal of Research in International Education* 3(2), p. 173–188.

- Conley, D. (1993), *Strategic Planning in Practice: An Analysis of Purposes, Goals, and Procedures*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, April.
- Cornell Empowerment Group. (1989, October). *Empowerment and family support*. *Networking Bulletin*, 1(1)2
- Davies, B. & Davies, B.J (2006), *Developing a Model of Strategic Leadership in Schools*, *Educational Management Administration & Leadership* 34(1), p. 121–139.
- de Oliveira, P.H., Catussi Paschoalotto, M.A., Santos, F.C., Sousa, T.B., & Nagano, M.S. (2023). *Systematic literature review on organisational culture and strategic management in the public sector and school management*. *School Leadership & Management*, 43, 210 - 237.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2006). *Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Dinçer Ö. (2004), *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğan, B. (2007), *Stratejik yönetim alanında vizyon kavramının içeriği üzerine bir çalışma*. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (27), p. 37–47.
- Durna, U. ve Eren, V. (2002), *Kamu sektöründe stratejik yönetim*. *Amme İdaresi Dergisi*, 35 (1), p. 55-75.
- Eacott, S. (2006), *Strategy in schools: From direction to plan*. *Australian Educational Leader*, 28(2), p. 24-32.
- Eacott, S. (2011), *New Look Leaders or a New Look at Leadership?*, *International Journal of Educational Management* 25(2), p. 134 – 143.
- Efil, İ. (2004), *İşletme yönetimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000), *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eren, E. (2005), *Stratejik yönetim ve işletme politikaları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eric C. K. Cheng (2013), *Applying knowledge management for school strategic planning*, *KJEP* 10:2, p. 339-356
- Erkan, V. (2007), *Kamu kuruluşlarında stratejik planlamanın başarısını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evans, R. (2007), *The Case Against Strategic Planning*, *Independent School Magazine*, National Association of Independent Schools, Washington, DC.
- Ewy RW (2009), *Stakeholder-Driven Strategic Planning in Education. A Practical Guide for Developing and Deploying Successful Long Range Plans*. Milwaukee: American Society for Quality.
- Ferrara, D. (2000), *Planning for implementing, and supporting shared decision making*. *Educational Planning*, 12(3), p. 3-20.

- Fetterson, M.D., (2002). *Empowerment evaluation: Building communities of practice and a culture of learning*. American Journal of Psychology, 30(1), 89–102.
- Ford, M. R., & Ihrke, D. M. (2020). *Connecting Group Dynamics, Governance, and Performance: Evidence From Charter School Boards*. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 49(5), 1035-1057. <https://doi.org/10.1177/0899764020911206>
- Forrest, W. D. (1999), *Education and empowerment: towards untested feasibility*.
- Foster-Fishman, P.G., Salem, D.A., Chibnall, S., Legler, R., & Yapchai, C. (1998). *Empirical support for the critical assumptions of empowerment theory*. American Journal of Community Psychology, 26(4), 507–536.
- Fullan, M. (1997), The complexity of the change process. In M. Fullan (Ed.), *The Challenge of School Change: A Collection of Articles* (p. 33-56). Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Fullan, M. (2004), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications).
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006), *Designing More Powerful Systems of Reform* (Thousand Oaks: Corwin Press).
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001), *Knowledge management: An organisational capabilities perspective*. Journal of Management Information Systems, 28(1), p. 185-214.
- Grant, R. M. (1995), *Contemporary Strategic Analysis: Concepts, Techniques, applications*. Oxford: Blackwell.
- Güven ÖZDEM (2011), *An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions*, p.1887-1894
- Hansen J.R., (2011). Application of Strategic Management Tools After an NPM-Inspired Reform: Strategy as Practice in Danish Schools. Administration & Society Volume 43, Issue 7, October 2011, 770-806. <https://doi.org/10.1177/0095399711417701>
- Hopkins, D., (1998). The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. DOI:10.1007/1-4020-4452-6
- Yalçın, İ. (2005), *Küçük ve orta ölçekli işletmelerde yeniden yapılanma stratejileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Jucevičius R, *Strateginis organizacijų vystymas*, Kaunas, 1998, p. 182.
- Kamemba, E.N. (2019), *Determinants of Effective Implementation of Institutional Strategic Planning in Public Secondary Schools in Eldoret West Sub-County*. Uasin-Gishu County, Kenya
- Kardelis K. (2002), *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas

- Kaswahili S., Muteti N., C., Mandila T., (2023). *Levels of Involvement of Educational Stakeholders in Preparation of Strategic Plans in Enhancing Selected Aspects of Organizational Performance in Public Secondary Schools in Arusha Region*, British Journal of Education, 11 (10), 14-32. DOI <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol11n101432>
- Kieffer, C. H. (1984). *Citizen empowerment: A developmental perspective*. Prevention in Human Services, 3(2), 9–36. doi:10.1300/J293v03n02_03
- Kose, B. W. (2011). *Developing a Transformative School Vision: Lessons From Peer-Nominated Principals*. Education and Urban Society, 43(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124510380231>
- Labonte, R. (1989). *Community empowerment: The need for political analysis*. Canadian Journal of Public Health, 80(2), 87-88.
- Lane, R.J., Bishop, H.L. & Wilson-Jones, L. (2005), *Creating an Effective Strategic Plan for the School District*, Journal of Instructional Psychology 32(3), p. 197–204.
- Lee, A. N. ir Nie, Y. (2014), *Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes*. Teaching and Teacher Education, 41, p. 67-79.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005), *Transformational Leadership in a School Context*, in B. Davies (ed.), The Essentials of School Leadership. (London: Paul Chapman)
- Levin M., Perkins, D. *Principles of Community Psychology*. New York: Oxford University Press, 1987.
- Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*, The Education Schools Project, Washington, DC.
- Lumby, J. (2002), *Vision and strategic planning*. In T. Bush & L. Bell (Eds.), The principles and practice of education management (p. 86-100). London: Paul Chapman Publish.
- Mann Hyung Hur (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. Journal of community psychology, Vol. 34, No. 5, 523–540 (2006). DOI: 10.1002/jcop.20113
- Mantas Tvarijonavičius , Dalia Bagdžiūnienė (2013). *Vadovo įgalinančio elgesio ir struktūrinio įgalinimo reikšmė darbuotojų psichologiniam įgalinimui*. Mokslo straipsniai. Vilniaus universitetas <http://dx.doi.org/10.7220/2345-024X.14.6>
- McClelland, D.C. (1988) *Human Motivation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139878289>
- McHatton, P. A., Bradshaw, W., Gallagher, P. A., & Reeves, R. (2011). *Results from a strategic planning process: Benefits for a nonprofit organization*. Nonprofit Management & Leadership, 22(2), 233-249.

- Miech, E.J. (1995), *The Rise and Fall of Strategic Planning and Strategic Planning in Education*, The Harvard.
- Mikongo, Angela (2020) *The Assessment of the Impact of Human Resource Planning and Service Delivery in local governments in Tanzania, A case of Kinondoni Municipal Council*. Masters thesis, The Open University of Tanzania.
- Mintzberg, H. (1994), *The Rise and Fall of Strategic Planning* (London: Prentice Hall).
- Muhammad, N. ir Chaudhary, A. H. (2020), *Relationship of teachers' empowerment and organizational commitment at secondary school level in punjab*. Bulletin of Education & Research, 42(2), p. 69-80.
- Naujanienė R., Ruškus J., Motiečienė R., Mažeikienė N., Dž. Dvarionas. *Igalinimo samprata socialinių paslaugų kontekste. Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 2013 12 (2).
- O'Brien, P. (1991), *Strategic planning and management for organization*. In R. Carlson and G. Awkerman (Ed.), *Educational Planning: Concepts, Strategies, Practices*. New York: Longman.
- Ofem, W., Akeke, M. N., & Ameh, E. (2021). *Financial Resources and Junior Secondary School Students' Academic Performance in Cross River State, Nigeria*, Global Journal of Educational Research 20(1), p. 81-88.
- Okendo, E. O. (2018). *Status of implementation of strategic plans in public secondary schools in Nyamira County, Kenya*. International Journal of Contemporary Applied Researches, 5(4), 41-54
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C.F. (2008) *Mapping Principal Preparation in Kenya and Tanzania*, Journal of Educational Administration 46(6), p. 715–726.
- Parpart, J.L., Rai, S.M., & Staudt, K. (2003). *Rethinking empowerment: Gender and development in a global/local world*. New York: Routledge.
- Presby, J., Wandersman, A., Florin, P., Rich, R., & Chavis, D. (1990). *Benefits, costs, incentive management and participation in voluntary organizations: A means to understanding and promoting empowerment*. American Journal of Community Psychology, 18(1), 117-148.
- Puskulluoglu, E. I. ir Altinkurt, Y. (2017), *Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study*. ÜNİVERSİTEPARK Bülten, 6 (1), p. 118-132.
- Rappaport, J. (1987). *Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*. American Journal of Community Psychology, 15, 121–148. DOI:10.1007/BF00919275
- Reeves, D.B. (2008), *Leading to Change/Making Strategic Planning Work*, Educational Leadership Journal 65(4), p. 86–97.

- Rumelt, R.P. (2011), *Good Strategy Bad Strategy: The Difference and why it Matters*. New York: Crown Business.
- Schmoker, M. (2004), *Tipping Point: From Reckless Reform to Substantive Instructional Improvement*, Phi Delta Kappan 85(6), p. 24–252.
- Seni, P. A. & Onyango, D. (2021), *The Roles of Parents in Enhancing Academic Performance among Public Secondary Schools at Nyamagana District, Tanzania*, East African Journal of Education and Social Sciences, 2 (1), p. 60-67.
- Sharplim A, (1985), *Strategic management*, Northeast Louisiana University, McGraw-Hill, USA, p. 6.
- Siphai, S., Thummatasananon, S. (2021). *The Development of Educational Institution Management Strategy Towards Excellence in Quality School at the Local*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 12, Issue 7, July 2021: 10818-10823
- Smith, L., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L., & Nunnery, J. (1997). *Activities in schools and programs experiencing the most, and least, early implementation successes*. School Effectiveness and School Improvement, 8(2), p. 125-150.
- Spee, A. P., & Jarzabkowski, P. (2011). *Strategic planning as communicative process*. Organization Studies, 32(9), 1217-1245. <https://doi.org/10.1177/0170840611411387>
- Staples, L.H. (1990). *Powerful ideas about empowerment*. Administration in Social Work, 14(2), 29–42
- Stemler, S. E., Bebell, D., and Sonnabend, L. A., (2011). *Using School Mission Statements for Reflection and Research*. Educational Administration Quarterly 47(2) 383 –420. DOI: 10.1177/0013161X10387590
- Swift C., Levine G. *Empowerment - an Emerging Mental Health Technology*. American Journal of Community Psychology (9), 1987, p. 179- 191.
- Taylor J, Machado MDL, Peterson MW (2008), *Leadership and strategic management: Key to institutional priorities and planning*. European Journal of Education 43(3), p. 369–386.
- Thom N, Ritz A, (2004) *Viešoji vadyba*, Vilnius, p. 67-68.
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2021). *Strategic human resource management in primary and secondary schools*. An explorative study in Flanders (Belgium). Educational Management Administration & Leadership, 51, 711 - 732.
- Tutar, H. (2004), *Kriz ve stres yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TvariJonavičius M. (2013), *Darbuotojų psichologinis įgalinimas: lietuviškojo tyrimo metodo psichometrinės charakteristikos*. Psichologija, ISSN2345-0061. p. 44
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2004), *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.

- UNESCO, (2010), *Strategic Planning: Organizational Arrangement, Educational Sector Working Paper 2*, International Institute for Educational Planning, Paris.
- Vasiliauskas A. (2002), *Strateginis valdymas*, Vilnius, Enciklopedija, p. 21.
- Von Krogh, G. (1998), *Care in knowledge creation*. California Management Review, 40(3), p. 133-153.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment and health: Implications for health promotion programs. American Journal of Health Promotion, 6(3), 197-205.
- Wanjala, Christine & Rarieya, A. (2014). Strategic Planning in Schools in Kenya: Possibilities and Challenges. International Studies in Educational Administration. 42.
- Weindling D (1997), *Strategic planning in school: Some practical techniques*. In: Preedy M Glatter R, Levacic R (eds) *Educational Management: Strategy, Quality and Resources*. Buckingham Open University Press, p. 218–233.
- Whitmore, E. (1988). *Empowerment and the process of inquiry*. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Association of Schools of Social Work, Windsor, Ontario.
- Zack, M. H. (1999), *Developing a knowledge strategy*. California Management Review, 41(3), p. 25-45
- Zel, U. (1997), *Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik*. Ankara: MPM Yayını.

Interviu klausimynas

1. Specializacija/veiklos sritis:
2. Amžius:
3. Lytis:
4. Darbo stažas:
5. Jūs esate susipažinęs/usi su mokyklos strateginiu planu?
6. Jūs dalyvavote mokyklos strateginio plano kūrime? Kokia buvo pagrindinė priežastis dalyvauti/nedalyvauti?
7. Kaip manote kas turėtų rengti strateginį planą mokykloje, kas iš mokyklos bendruomenės turėtų sudaryti strateginio planavimo darbo grupę?
8. Kaip Jūs galite įtakoti strategijos kūrimą mokykloje?
9. Mokyklos strateginis planas atitinka Jūsų lūkesčius, vertybines nuostatas? Pakomentuokite plačiau.
10. Kaip galvojate, ar Jūsų lūkesčiai strateginio plano įgyvendinime priklausė nuo mokyklos galimybių, ar nuo Jūsų paties požiūrio į ugdymą? Jei galite, pakomentuokite.
11. Kokios reikalingos kompetencijos strateginio plano kūrimui?
12. Su kokiais susiduriama iššūkiais rengiant strateginį planą?
13. Kokios pagrindinės kliūtys kyla įgyvendinant strateginio valdymo principus mokyklose?
14. Kaip manote - strateginiu planu siekiama išspręsti esamas problemas ar diegti pažangius, inovatyvius metodus, priemones?